Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 8970687
Centre d'intérêt : 260

Approche pédagogique et guides didactiques / Brigitte Bernier ... [et al.]. -- [Rimouski] : Collège de Rimouski, Service de recherche et perfectionnement, [1989?].
ix, 214 p. ; 28 cm.

"Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage, tome 2". Comprend des bibliogr.

ISBN 2-980058-4-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Bernier, Brigitte • Collège de Rimouski. Service de recherche et perfectionnement

---

Descripteur(s) : Aide à l'apprentissage • Programme d'études • Expérimentation pédagogique • Difficulté d'apprentissage • Prévention de l'échec • Guide pédagogique • Philosophie • Psychologie • Français (Langue) • Education physique • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) à sujet : LOGOS (Méthode)

Le document comprend quatre parties. La première partie est une synthèse de la recherche réalisée depuis dix ans sur le phénomène de l'échec et de l'abandon scolaire au collégial. On y traite d'une part des facteurs qui sont reliés à ce phénomène et, d'autre part, des interventions réalisées pour le contrer. La seconde partie propose un modèle pédagogique adapté aux élèves en difficulté d'apprentissage s'appuyant sur les principales théories actuelles de l'apprentissage. La troisième partie présente les guides didactiques des cinq cours formant le "programme de transition". Chacun de ces projets de cours s'inspire de la méthode LOGOS. Le programme comprend des cours de philosophie et d'éducation physique. La quatrième partie rend compte des résultats de l'expérimentation du programme menée en 1986. Après trois semestres, 70 % des participants poursuivaient leurs études, ce taux est de 55 % dans le groupe témoin. De plus 73 % des cours suivis ont été réussis contre 55 % pour le groupe témoin.

Type de document : d
Notice(s) connexe(s) : 8870865, 8970048

APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET GUIDES DIDACTIQUES

par

Brigitte Bernier, Pierre Bigras, Jean Desilets, François Desjardins, Jean-Claude Drapeau, Lucie Dubé, Yolande Huard, Denis Leblond, Jean-Denis Moffet, Nicol Rouleau, Daniel Roy.

8970687

Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage

Service de recherche et perfectionnement

Cégep de Rimouski

Tome 2

APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET GUIDES DIDACTIQUES

Brigitte Bernier, Pierre Bigras, Jean Desilets, François Desjardins, Jean-Claude Drapeau, Lucie Dubé, Yolande Huard, Denis Leblond, Jean-Denis Moffet, Nicol Rouleau, Daniel Roy

Système de dépistage
et
projet d'études
pour
les élèves
en difficulté d'apprentissage

Service de recherche et perfectionnement

Cégep de Rimouski

TOME 2

Dépôt légal: 3e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-9800588-4-X

Conception et montage: Nicole Jean
Traitement de texte : Chantale Jean, Claudie Jean, Martine Ruest
Correction : Patricia Poissant

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

On peut se procurer des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche en s'adressant à:

[illegible] de Rimouski
[illegible]e recherche et perfectionnement
60, r[illegible] d'Évêché Ouest
Rimouski, [illegible]
G5L 4H6

Inclure un chèque [illegible] Cégep de Rimouski au montant de 20 $ pour ch[illegible]e[illegible]aire.

La forme masculine utilisée dans ce document désigne, lorsqu'il y a lieu, aussi bien les femmes que les hommes.

À la mémoire de Jean-Claude Marquis, un des initiateurs du projet, conseiller pédagogique au Service de recherche et perfectionnement.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES vi

PRESENTATION xi

INTRODUCTION: LE PROBLEME 1

PREMIERE PARTIE: L'ÉTAT DE LA QUESTION 7

1. Les facteurs associés à l'abandon et à l'échec scolaires 9

1.1 Les facteurs d'ordre socio-économique 9

1.2 Les facteurs d'ordre personnel 10

1.3 Les facteurs reliés au milieu collégial 12

2. Les différentes interventions pour contrer le phénomène de l'abandon et de l'échec 13

2.1 Le dépistage 13

2.2 Les interventions des services de support à l'apprentissage 14

2.3 Les interventions pedagogiques 15

3. Conclusion 18

DEUXIEME PARTIE: APPROCHE PÉDAGOGIQUE 21

1. Champ cognitif 23

1.1 Des théories de l'apprentissage 23

1.2 Une théorie de l'enseignement 25

2. Champ affectif 26

2.1 La réalité humaine 27

3. Approche globale 30

3.1 Champ cognitif: reconstruction des connaissances 30

3.2 Champ affectif: un climat favorable 32

4. Applications pédagogiques 36

4.1 Suivi personnalisé 36

4.2 Stratégies pédagogiques 43

4.3 Dimensions privilégiées 45

4.4 Conditions propices à l'apprentissage 48

4.5 Évaluation 54

5. Bibliographie 59

TROISIEME PARTIE: GUIDES DIDACTIQUES DES COURS 65

PHILOSOPHIE, PENSÉE ET DISCOURS 69

Avant-propos 69

1. Objectifs 70

2. Les contenus 71

3. Description de la méthode pédagogique employée 75

4. Les modes et les critères d'évaluation 93

5. Bibliographie 95

LINGUISTIQUE 99

Avant-propos 99

1. La séquence des cours de français 100

2. Les objectifs généraux des cours de français au collégial 101

3. Les objectifs généraux du cours de linguistique..... 101

4. Les objectifs spécifiques 102
5. Les objectifs de formation fondamentale 104
6. Contenu 104
7. Méhodologie 109
8. Évaluation 114
9. Prospective 116
10. Bibliographie 119

PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE 125
Avant-propos 125
1. Objectifs généraux 125
2. Objectifs spécifiques 126
3. Méthodologie 127
4. Contenu 134
5. Évaluation 139
6. Bibliographie 142

MOTIVATION, AFFIRMATION DE SOI ET CRÉATIVITÉ 147
Avant-propos 147
1. Objectifs généraux 148
2. Objectifs spécifiques et contenu 149
3. Évaluation 160
4. Politiques particulières s'appliquant au cours ... 161
5. Bibliographie 162

JEUX ET PROCESSUS D'ÉQUIPE 165
Avant-propos 165
1. Les objectifs généraux 165

2. Objectifs spécifiques et contenu 167

3. Le déroulement du cours 169

4. Le processus pédagogique 169

5. L'évaluation 172

6. Bibliographie 173

QUATRIEME PARTIE: EXPÉRIMENTATION ET CONCLUSION 175

1. Expérimentation 177

2. Résultats 177

3. Recommandations 179

4. Conclusion générale 182

ANNEXES 185

ANNEXE I 187

ANNEXE II 199

Présentation

En 1985, deux professeurs, Jean Desilets et Daniel Roy, ainsi qu'un conseiller pédagogique, Jean-Claude Marquis, proposent au Collège l'expérimentation d'un projet visant à contrer le haut taux d'échecs et d'abandons des élèves. En 1986, l'évaluation des résultats de ce projet financé par le Ministère dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage, incite la Direction des services pédagogiques et la Direction générale de l'enseignement collégial à soutenir cette approche. Le projet expérimental est alors implanté dès septembre 87 et devient le "programme de transition".

Le deuxième tome qui vous est présenté soit, Approche pédagogique et guides didactiques, est le second d'une trilogie. Rappelons que le premier tome, Système de dépistage, de Joseph-Marie Briand, paru en juin 87, décrivait la phase initiale de notre programme, le dépistage. Le troisième tome, Analyse statistique des résultats de l'expérimention du projet d'études, d'octobre 1987, de monsieur Briand, nous a convaincus d'implanter cette approche.

Le tome 2, Approche pédagogique et guides didactiques se compose de quatre parties. Les deux premières, l'état de la question et l'approche pédagogique, contiennent une analyse de la problématique de 1982 à 1987, une revue de la littérature à ce sujet et décrivent l'approche pédagogique du programme. Elles ont été composées en 1987. La troisième partie, les guides didactiques, présente la méthodologie et le contenu de chacun des cours du programme. Ceux-ci ont évolué d'année en année, à la suite des multiples recherches et des recommandations de l'évaluation continue du programme. Mentionnons qu'il s'agit ici de la version 1989 des guides didactiques. Finalement, la quatrième partie, Expérimentation et conclusion, résume les réflexions inspirées par l'expérimentation de cette approche et propose quelques recommandations qui visent à améliorer les résultats de ce type d'intervention.

La présente parution a deux objectifs. Premièrement, elle constitue un portrait à un moment précis d'une démarche en évolution, ce qui facilite l'intégration de nouveaux intervenants à ce programme. Deuxièmement, elle vise à faire connaître les assises de notre programme afin d'alimenter la réflexion et les interventions déjà implantées dans les autres collèges du réseau.

Le programme de transition du Cégep de Rimouski s'est réalisé grâce à la concertation et la collaboration de plusieurs personnes. Nous voulons remercier les initiateurs de ce projet qui, avec courage et persévérance, ont su convaincre le milieu de la nécessité de ce type d'intervention. Il faut souligner également l'ouverture d'esprit et la foi en cette approche qu'ont démontrées les professionnels de nos services et les responsables de la DGEC, en appuyant financièrement et moralement sa réalisation. Leur aide fut indispensable et nous les en remercions. Enfin les premiers intervenants: les enseignants, les professionnels de l'aide à l'apprentissage et le personnel de soutien, ont, par leurs efforts et dévouement, assuré la réussite de notre programme. Ils sont en quelque sorte l'âme de celui-ci. Nous leur en sommes reconnaissants.

Finalement, nous souhaitons que cette production enrichisse le développement de la recherche et la qualité des interventions auprès des étudiants.

Le Directeur des services
pédagogiques du Cégep de Rimouski,

Germain Voyer

Introduction

INTRODUCTION: LE PROBLÈME

L'arrivée imminente du prochain millénaire apporte l'assurance de certains changements de société. En Amérique du Nord, par exemple, nous observons une croissance phénoménale des entreprises de "haute technologie". Ces nouvelles industries du secteur de la transformation exigent une main-d'oeuvre très qualifiée. On recherche chez ces travailleurs une aptitude à communiquer efficacement, une habileté à manipuler les concepts abstraits, une capacité de concentration dans l'exécution d'un travail stressant et un intérêt d'innovation et de création. Puisque les marchés et la concurrence se "mondialisent", on exigera de plus en plus des connaissances diversifiées de la part de ces nouveaux artisans. En fait, on prévoit que d'ici une dizaine d'années, 80% des emplois exigeront des études postsecondaires comme niveau d'entrée.

Heureusement, l'école s'est démocratisée au Québec depuis quelques décennies. L'époque où seuls les enfants issus d'un milieu nisé pouvaient bénéficier d'une scolarité prolongée est bel et bien révolue. L'égalité des chances, promise par la démocratisation de l'école, devait aussi atteindre un autre niveau: compenser la faiblesse des acquis culturels pour que l'enjeu reste intact au cours de la formation scolaire. En dépit de ces bonnes intentions, quelques constatations s'imposent:

- 70% des jeunes complètent leurs études secondaires;
- 60% des jeunes diplômés de l'ordre secondaire entreprennent des études supérieures (cégep);
- 45% des jeunes admis dans le réseau collégial obtiennent un diplôme d'études collégiales;

- 80% des jeunes admis au cégep sont incapables de fonctionner avec des concepts abstraits;

- la majorité des jeunes admis au cégep sont inaptes à exprimer par écrit des idées modestement articulées;

- le décodage d'informations simples (lecture) représente une opération complexe pour un nombre croissant d'élèves du secondaire et du collégial;

- au moins 30% des élèves du réseau collégial éprouvent des difficultés telles qu'ils aboutissent inévitablement à l'échec et à l'abandon de leurs études.

Si l'on considère les chiffres énoncés précédemment, on peut confronter ces données aux objectifs de l'enseignement collégial, tels que décrits dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial:

- un programme de formation collégiale doit conduire à une qualification professionnelle élevée en intégrant les acquis d'une longue tradition culturelle;

- le trait caractéristique de l'enseignement collégial réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental;

- la formation fondamentale est le principe intégrateur des composantes des programmes d'études collégiaux;

- la formation fondamentale, caractérisée surtout par sa profondeur, vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et du savoir-faire qui figurent au programme de l'élève, quelle que soit son orientation;

- le développement du Québec requiert qu'on accentue les efforts déjà consentis en matière d'accessibilité et qu'on ouvre plus grandes les portes des collèges à des catégories d'élèves qui ne pouvaient auparavant s'y inscrire.

La situation se présente ainsi: d'un côté, des besoins sociaux qui obligent à former une multitude de personnes elles-mêmes forcées d'allier des habiletés diverses à une solide formation fondamentale; de l'autre côté, des individus (quelquefois aux prises avec de sérieux handicaps) qui doivent entreprendre une démarche d'apprentissage d'envergure.

On ne sait plus quelles solutions apporter, même si indéniablement, un vigoureux changement de cap s'impose. Provisoirement, des mesures d'aide doivent être appliquées. Où faut-il agir? Dans le contexte québécois, la transition entre le secondaire et le collégial semble pour le moins difficile et de ce fait représente un point d'action stratégique, où les deux ordres d'enseignement doivent participer.

Laisser les choses dans leur état actuel implique de multiples conséquences. Outre les problèmes économiques et sociaux déjà évoqués, d'autres coûts, à valeur humaine et sociale, devraient être considérés. En effet, les échecs scolaires (surtout quand ils s'ajoutent à d'autres problèmes, d'ordre personnel par exemple) tendent à diminuer le respect de soi; ils engendrent de l'anxiété et génèrent un sentiment général d'insécurité. Chez tout individu, cet état d'esprit rend difficile la possibilité de comprendre son propre fonctionnement. Il ne lui permet pas de se soucier des autres, ni de leurs intérêts ou de leurs sentiments. De plus, ce handicap lui rend pratiquement inaccessibles les standards sociaux qu'il pourrait espérer atteindre. En somme, un tel type de personne accumule dans son comportement plusieurs défaillances qui risquent d'engendrer des coûts sociaux comme la marginalité et la délinquance.

Pour terminer, une absence d'intervention (en termes de mesures d'aide) face à la situation décrite plus haut, traduirait un certain échec quant aux principaux objectifs d'éducation et de formation. Il serait d'ailleurs utile de les rappeler: amener l'individu à développer toutes les ressources de sa personnalité; favoriser l'insertion sociale de la personne; lui permettre de se situer par rapport à la collectivité; aider l'individu dans son développement intellectuel, physique et affectif; favoriser chez l'individu l'ascension de ses standards moraux.

Première partie

L'état de la question

PREMIERE PARTIE: L'ÉTAT DE LA QUESTION

La recension des publications et des essais des dix dernières années, a permis de constater que de nombreuses recherches ont été réalisées sur le phénomène de l'abandon et de l'échec scolaire au collégial. Pour faciliter la synthèse de celles-ci, nous les avons classées en deux grandes catégories: d'une part, les travaux portant sur l'identification des facteurs reliés à l'abandon et à l'échec scolaire, d'autre part, les différentes interventions pour contrer ce phénomène.

1. Les facteurs associés à l'abandon et à l'échec scolaires

Les facteurs associés au phénomène des abandons et des échecs étant multiples, nous n'avons retenu que les plus marquants, c'est-à-dire ceux qui ont fait l'objet d'études accompagnées de résultats significatifs. Certains facteurs sont d'ordre socio-économique. Mentionnons, entre autres, les recherches sur la situation économique et sociale des parents, et les études décrivant l'influence d'un travail à temps partiel sur les résultats scolaires des élèves. D'autres facteurs relèvent de caractéristiques individuelles, comme par exemple le manque de préparation scolaire, les lacunes au niveau des habiletés fondamentales, la présence de difficultés reliées à l'apprentissage, le manque de motivation et finalement l'attitude face aux études. Les relations entre élèves et enseignants, le manque d'encadrement, les limites de l'utilisation des services d'aide à l'apprentissage, la structure des programmes, "l'ambiance" du collège sont autant de facteurs à ne pas négliger vu leur appartenance au milieu collégial.

1.1 Les facteurs d'ordre socio-économique

Dans le cadre de l'opération Relance, Corbeil et Boudreault (1979) ont mené une étude à l'échelle provinciale sur les motifs invoqués par les élèves pour expliquer leur abandon scolaire. Cette étude démontre un indice d'abandon moins élevé chez les élèves dont le père est plus scolarisé. Une telle relation

s'amplifie dans le cas d'une comparaison entre élèves du secteur professionnel et du secteur général. Cette même étude établit une corrélation semblable entre l'abandon des études collégiales et le revenu des parents; la proportion d'abandons augmente autant que le revenu des parents diminue.

Du reste, les causes de l'abandon scolaire ne s'associent pas nécessairement aux résultats scolaires puisque les recherches de Massot (1979) rejettent l'hypothèse d'une relation directe entre l'origine socio-économique et les résultats scolaires, au fur et à mesure que l'élève progresse dans son cheminement. Cela n'élimine pas pour autant la dimension économique en tant que facteur d'échec. En effet, l'étude de Turcotte, Fournier, Gignac et Goerlach (1985) insiste sur cet aspect en précisant que la situation financière constitue pour l'élève un facteur d'abandon et d'échec. La prédominance d'un tel facteur augmente continuellement car le résultat d'une enquête, récemment (1986) réalisée par le Bureau de la statistique du Québec, démontre que 70% des élèves de niveau collégial occupent un emploi au cours de l'année scolaire.

1.2 Les facteurs d'ordre personnel

Plusieurs études américaines (Willner, 1982; Cremmer, 1984; Rounds, 1984; Marinaccio, 1985) signalent que le manque de préparation scolaire, et plus particulièrement la réussite scolaire antérieure, sont des caractères déterminants dans le phénomène abandon-échec[1]. Par ailleurs, l'étude de Turcotte (1985) menée auprès des directeurs des services pédagogiques du réseau collégial, souligne que les élèves à faibles résultats scolaires au secondaire, sont généralement ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés d'apprentissage au collégial. Les analyses réalisées par le SRAM (1986) et les travaux de Briand (1987) confirment ces

1. LAVOIE, Hélène. Les échecs et les abandons au collégial: document d'analyse, M.E.E.S., D.G.E.C., Québec, 1987.

résultats et forment un parallèle incontestable entre les succès scolaires du secondaire et ceux du collégial. On peut ainsi conclure que les résultats obtenus au secondaire indiquent le degré de la persistance aux études collégiales.

Dans l'étude de Turcotte et autres (1985), d'autres facteurs d'échec se définissent par les difficultés majeures qu'éprouvent les élèves dans leurs méthodes de travail, dans leur raisonnement, dans leur habileté à structurer ou à formuler leurs idées. Déjà Rhéaume et Ouellet avaient en 1981, dégagé les principales dimensions reliées aux difficultés d'apprentissage et dans cette optique, publiaient le test IG-3 destiné à l'évaluation des difficultés d'apprentissage de l'élève; la majorité des collèges l'utilisent actuellement. L'origine des difficultés rapatrie les dimensions suivantes: l'attention et la concentration, la planification et l'organisation, la motivation, la logique et le raisonnement, la structuration et la formulation, l'affirmation de soi, le stress et l'anxiété, et en dernier lieu, l'invention et la création.

Desautels (1978), Tellier (1979), Torkia-Lagacé (1981) et Desautels (1984) ont constaté l'insuffisance générale des structures de raisonnement hypothético-déductif chez les élèves de niveau collégial. C'est leur capacité d'abstraction, de raisonnement sur du possible, de formulation d'hypothèses et d'explication cohérente qui présente des déficiences.

Par ailleurs, le temps consacré aux études par le biais de l'organisation et la planification du travail scolaire, est considéré comme une dimension supplémentaire à l'échec scolaire par les auteurs suivants: Inostroza et Fahri (1979), Turcotte et autres (1985) ainsi que Blouin (1985).

Analysant le phénomène abandon-échec, plusieurs études inscrivent le manque de motivation dans les facteurs d'ordre

personnel. Cette dimension relève des raisons invoquées par les élèves du collégial pour justifier leurs causes d'échec; son ampleur a été observée par Inostroza et Fahri (1979), Corbeil (1980), Turcotte et autres (1985) ainsi que par Lavoie (1987).

1.3 Les facteurs reliés au milieu collégial

La création d'un outil d'enquête (I.P.R.) par Guy et Rousseau (1976) a permis de planifier des activités d'assistance en tenant compte des difficultés rencontrées par les élèves. On a retenu les dimensions suivantes: l'adaptation scolaire, l'orientation, la relation avec soi et les autres, l'intervention pédagogique des enseignants, la condition physique et mentale de l'élève.

Rousseau et autres (1976), dans une étude menée pour l'A.I.E.S., affirment qu' une fois le secondaire terminé, l'élève se trouve psychologiquement mal préparé aux études collégiales, et aménage en quelque sorte le terrain aux échecs et abandons. D'abord, les jeunes méconnaissent le régime pédagogique, l'organisation de l'enseignement et l'atmosphère qui règne dans ces établissements. De plus ils y manquent d'encadrement. Enfin, parmi ces divers facteurs incitant à l'abandon des études et l'échec scolaire, Inostroza et Fahri (1979) dénotent l'insatisfaction des élèves face aux programmes de cours et aux méthodes d'enseignement impropres.

Imbeau, dans le rapport du mini-colloque tenu en 1984 par la Fédération des cégeps sur la santé mentale des élèves, souligne entre autres problèmes, le cloisonnement entre l'enseignement et les autres services offerts à l'élève. De plus, il y fait état des difficultés de transition du secondaire au collégial et affirme que l'organisation scolaire porte une lourde responsabilité, en faisant par là référence aux horaires ne respectant pas la qualité de vie. La surcharge de travail, l'atomisation des programmes par cours constituent des obstacles qui ne favorisent pas la collaboration

des professeurs. L'auteur montre l'importance d'intégrer les enseignants à toutes les démarches d'amélioration des services. Dans le même ordre d'idées, Tremblay (1985), dans une étude menée pour le M.E.Q. sur les jeunes de quinze et seize ans, faisait aussi état du manque de chaleur des contacts humains.

Giguère (1985), dans une étude menée pour le Conseil des collèges, affirme que le manque d'amis, la solitude et l'absence de soutien entre les élèves du collégial peuvent avoir des conséquences directes sur l'abandon et l'échec scolaires. Dans ce rapport, il est démontré que la constitution de groupes stables améliore de façon significative le sentiment d'appartenance à la classe. En effet, la stabilité d'un groupe amène les élèves à développer une solidarité et une entraide en classe; de même elle affecte positivement le succès scolaire des élèves.

2. Les différentes interventions pour contrer le phénomène de l'abandon et de l'échec.

L'examen de la documentation sur le phénomène échec-abandon permet de constater une inadaptation du système d'enseignement collégial à une partie de sa clientèle, et cela malgré les efforts déployés par les enseignants et les professionnels qui sont en relation d'aide auprès des élèves. Cependant, à l'analyse des différentes solutions envisagées ou expérimentées dans certains collèges, quelques éléments de ces interventions nous semblent prometteurs.

2.1 Le dépistage

Les recherches sur les causes de décrochage sont nombreuses; une recherche dans les documents pertinents afin de retracer l'existence de systèmes intégrés et opérationnels de dépistage pour les décrocheurs, permet de constater que ceux-ci sont rarement développés. Habituellement, les études se limitent au moyen de tests, à identifier les élèves potentiellement décrocheurs dans

une discipline, à cerner les principaux facteurs d'échecs, ou à valider les mécanismes de sélection.

Au Cégep de Chicoutimi, Imbeau (1978) fut l'un des premiers à proposer un plan de dépistage et d'intervention pour les élèves en difficulté. Dans une étude commandée par le ministère de l'Éducation, la firme C.E.G.I.R. (1980), recommandait de mettre sur pied et de diffuser à l'ensemble des collèges un système de dépistage des futurs cas-problèmes, afin d'assister l'élève en difficulté au tout début de ses études collégiales. Lors d'une enquête menée par Lavoie (1987) auprès de tous les collèges, il ressort que plus de 80% de ceux-ci recourent à des moyens de dépistage pour identifier les élèves susceptibles d'échouer ou d'abandonner en cours d'études. En général, ce dépistage s'effectue malheureusement une fois les élèves entrés au cégep. C'est pourquoi, l'auteure recommande d'identifier le plus rapidement possible le profil des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage, afin de les dépister et d'intervenir dès la première année.

2.2 Les interventions des services de support à l'apprentissage

En 1980, Bigras, Bordeleau et autres ont publié un répertoire des outils d'intervention à utiliser pour les élèves en difficulté d'apprentissage. On y retrouve du matériel d'atelier sur l'organisation du travail et du temps, sur la motivation, la prise de notes, la préparation aux examens, la lecture efficace, les méthodes de travail intellectuel, etc. Encore aujourd'hui, la plupart des services à l'apprentissage offrent de tels ateliers ou encore, vont tenir des sessions de formation pour réduire les échecs et les abandons. Quoique fort louables, ces interventions nous apparaissent trop tardives, trop parcellaires pour être vraiment efficaces. En fait, ces différents ateliers permettent d'aider les élèves qui éprouvent une légère difficulté dans un aspect précis de leur démarche d'apprentissage. Ceux qui en auraient le plus besoin ne se prévalent pas nécessairement de ces

services. Sur ce point, Lavoie (1987) recommande d'élaborer des moyens qui tiendraient compte du caractère indispensable de la concertation entre professionnels et enseignants. Déjà en 1980, la firme C.E.G.I.R. recommandait à la D.G.E.C. que les interventions auprès des élèves en difficulté se fassent au niveau pédagogique et ce, principalement par les enseignants.

2.3 Les interventions pédagogiques

Certaines interventions visent à corriger des faiblesses disciplinaires identifiées chez les élèves. Presque tous les collèges offrent ce type d'intervention qu'on appelle cours d'appoint ou cours de rattrapage. Pourtant, on y observe des taux d'échec élevés, comme si cette aide devenait inefficace devant les faiblesses d'apprentissage de l'élève.

A la suite des recherches menées par Desautels (1978), Tellier (1979), Torkia-Lagacé (1981) sur les difficultés des élèves dans la maîtrise de la logique et du raisonnement, certaines interventions semblent prometteuses quant au développement de cette composante élémentaire de la formation fondamentale. Signalons à cet effet, les travaux réalisés par le groupe "Démarches"[1] qui visent à développer, à l'aide d'exercices spécifiques, certaines habiletés cognitives reliées à la pensée formelle. Mentionnons également les travaux de Désilets et Roy[2] qui ont élaboré une méthode d'enseignement-apprentissage qui simplifie chez les élèves l'acquisition de concepts abstraits grâce à une meilleure maîtrise

---

1. Groupe "Démarches", Programme de développement de la pensée formelle, Collège de Limoilou, Québec, 1988.

2. DÉSILETS, J., ROY, D. La méthode LOGOS: un virage pédagogique, Service de recherche et de perfectionnement, 2e édition, Collège de Rimouski, Rimouski, 1988.

   DÉSILETS, J., ROY, D. L'apprentissage du raisonnement, Les éditions H.R.W., collection Les éditions parallèles, 2e édition, Montréal, 1986.

de la pensée hypothético-déductive, tout en respectant les objectifs de formation de chaque discipline.

Il existe, pour remédier à la non-maîtrise de la langue chez les collégiens, des formules nouvelles et apparemment efficaces mises sur pied par plusieurs collèges. Le Centre d'aide en français (CAF) du collège Édouard-Montpetit offre un cours complémentaire, "Relation d'aide appliquée en français écrit", aux élèves désireux de se perfectionner, lesquels se chargeront ensuite d'aider cent quatre vingts de leurs pairs. Ensemble, ils effectuent un diagnostic des erreurs les plus fréquentes, analysent les causes d'erreurs et choisissent des objectifs de perfectionnement pour l'élève en difficulté. La tâche du professeur consiste à assurer la formation théorique des assistants en les initiant aux méthodes et aux outils pédagogiques pertinents. Ces outils se présentent sous deux formes: support imprimé ou informatique. Au CAF, plusieurs méthodes pédagogiques sont proposées à l'élève: l'auto-correction, la rencontre individuelle et le travail en groupe réduit. Les collèges de Saint-Laurent et de Rosemont, parmi bien d'autres, ont adopté une formule semblable.

Au collège du Bois-de-Boulogne, on a créé un Service d'aide en langue française (SALF). Par l'intermédiaire du test TREC, on dépiste les élèves aux faiblesses marquées pour ensuite les pousser à suivre un cours de français individualisé, jusqu'à ce que les objectifs du cours soient atteints. Ce cours, préalable à la séquence des quatre cours de français, utilise un programme assisté par ordinateur, correspondant aux difficultés de chaque élève. L'approche pédagogique combine des cours magistraux ou de tutorat, des exercices assistés par ordinateur et des cours de pratique d'écriture assortie à une grille de correction. Un système d'examens successifs (pré test, post test) mesure les progrès de l'élève.

Pour sa part, le collège de Maisonneuve a mis sur pied un Service individualisé de français écrit (SIFÉ) où l'élève en difficulté s'inscrit volontairement. On favorise l'approche individuelle afin d'établir une relation personnalisée avec l'élève, condition essentielle pour développer une motivation intrinsèque à la prise en charge de sa propre écriture.

Au niveau des difficultés d'apprentissage plus personnelles, Kerwin-Boudreau du collège Champlain offre un cours intitulé "Psychologie de l'apprentissage" pour supporter les élèves aux prises avec des problèmes d'organisation temporelle, de planification du travail, de technique d'étude, de préparation aux examens, etc. Le collège de St-Jean-sur-Richelieu utilise également ce cours pour venir en aide aux élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés d'apprentissage. On y donne aussi un cours de mathématiques où le nombre d'élèves est diminué considérablement. Un tuteur supervise le travail de chaque individu et se charge d'informer et de conseiller les autres professeurs qui enseignent à ces élèves.

Il est étonnant de découvrir une correspondance entre ces interventions pédagogiques isolées, et les grandes dimensions du questionnaire LG-3. En effet, si on transpose en activités pédagogiques de niveau collégial les dimensions présentes dans le test LG-3, on a recours aux disciplines suivantes: la psychologie, pour les questions relatives aux difficultés personnelles telles la motivation, l'affirmation de soi, la créativité, la planification du travail, l'attention-concentration et l'organisation du temps; le français, pour remédier aux faiblesses de lecture et d'écriture; la philosophie, pour maîtriser la logique et le raisonnement.

3. Conclusion

A la suite de cette recension des documents, nous avons dégagé certaines conclusions qui ont guidé notre intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Premièrement, il faut dépister ce type d'élève avant même son arrivée au cégep. De cette façon, on lui offre une aide appropriée dès le premier semestre.

Deuxièmement, il faut s'attaquer de façon simultanée et multidisciplinaire, aux principales composantes des difficultés précédemment identifiées dans le questionnaire LG-3: les problèmes relevant d'une mauvaise maîtrise de la logique et du raisonnement, ceux relatifs à une déficience de lecture et d'écriture, et enfin, les problèmes à caractère personnel, telles les faiblesses au plan de la créativité, de la motivation, de la confiance en soi, de l'organisation du temps, de la planification du travail, etc.

Troisièmement, les professionnels en tant que support à l'apprentissage, doivent absolument travailler en concertation avec les enseignants.

Un système qui dépiste les "décrocheurs" potentiels avant leur arrivée au cégep a été conçu, grâce à la collaboration des professionnels du Service d'aide à l'apprentissage. En juxtaposition, une intervention pédagogique est offerte aux élèves dépistés dès le premier semestre, on y privilégie une approche globale des difficultés d'apprentissage. Les principales dimensions du questionnaire LG-3 et certaines expériences pertinentes, réalisées dans les collèges, ont servi de cadre de référence pour la préparation des contenus des quatre cours constituant le traitement pédagogique[4]. Trois de ces

---

4. A la session 883, un cours d'éducation physique est ajouté au programme qui en compte désormais 5.

cours sont inscrits dans les Cahiers de l'enseignement collégial. Il s'agit du cours de philosophie intitulé "Philosophie, pensée et discours" qui se penche particulièrement sur les dimensions de la logique et du raisonnement. Le cours de français "La linguistique", va développer des habiletés en lecture et en écriture. Le cours de psychologie "Psychologie de l'apprentissage" fait référence aux dimensions suivantes: planification, organisation, structuration, stress et anxiété, habitudes de travail intellectuel, etc. Le quatrième cours est complémentaire institutionnel, intitulé "Affirmation de soi, motivation et créativité". Ce cours va permettre le développement des dimensions invention/création, motivation et affirmation de soi. Puisque l'intervention relève de trois disciplines différentes, l'adoption d'un fonctionnement modulaire permet de transférer adéquatement des contenus, aux habiletés cognitives à acquérir.

Dans le cadre du programme élaboré pour les élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage, la constitution de groupes de vingt élèves assure l'efficacité du suivi individuel. Chaque enseignant rencontre quatre groupes formés d'élèves qui participent tous aux mêmes cours. Les travaux de Giguère (1985) précédemment décrits, ont démontré les nombreux avantages "pédagogiques" qui dérivent de la constitution de groupes stables.

La deuxième partie de cet ouvrage va présenter, de façon plus spécifique, les fondements théoriques de notre approche, l'approche elle-même ainsi que ses applications pédagogiques.

Deuxième partie

Approche pédagogique

DEUXIEME PARTIE: APPROCHE PEDAGOGIQUE

L'élaboration d'une approche pédagogique adaptée aux élèves en difficulté d'apprentissage, nécessite une révision complète des principales théories réalisées jusqu'à maintenant si l'on veut détecter le ou les processus en cause. Comme le soulignait Ellen Gagné: "La connaissance des processus de l'apprentissage humain est intéressante non seulement parce qu'elle explique les succès de l'apprentissage mais aussi parce qu'elle pourrait nous aider à réduire ou prévenir les échecs".[1] C'est ainsi que de Piaget à Gagné en passant par Skinner, Rogers et Ausubel, il fut tenté de faire ressortir les aspects qui nous apparaissaient utiles à la conception d'une stratégie, comportant à la fois les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage. Ces théories ont servi à l'élaboration d'un modèle pédagogique sur lequel s'appuie notre intervention.

1. Champ cognitif

1.1 Des théories de l'apprentissage

Pour les behavioristes, l'individu acquiert la plupart de ses comportements au contact de l'environnement; cet apprentissage s'effectue par le renforcement de certains comportements jugés désirables. En dernier lieu, c'est le contrôle rigoureux des conditions de l'apprentissage qui entraîne la modification du comportement de l'élève, en lui faisant accomplir des tâches prédéterminées.

Cependant, c'est au niveau de la perspective skinnerienne de l'individualisation des apprentissages que s'avèrent intéressantes les applications behavioristes. En effet, les tâches prédéterminées offertes aux élèves, doivent être construites sous forme de

---

[1] Traduction libre de Ellen D. Gagné, The cognitive psychology of school learning, Little Brown and Company, Boston, 1985, p. 4.

séquences d'apprentissage dont l'efficacité exige l'individualisation.

Pour Piaget (1955), les connaissances d'un individu se construisent de façon hiérarchique, par des échanges constants avec son milieu. "Éduquer c'est adapter l'individu au milieu social ambiant", écrivait-il en 1935.[1] Ainsi, face à un environnement particulier, l'individu s'adapte et intègre des modèles ou des structures afin de contrôler cet environnement et d'en retirer des effets favorables.

L'approche actuelle intègre le fait suivant: "l'interaction de l'individu et du milieu fait osciller celui-ci entre des états d'équilibre et de déséquilibre. Par ailleurs, il y a chez l'individu une tentative de garder ou plutôt de continuellement établir un état d'équilibre. (...) Cette équilibration se fait également en deux temps: l'assimilation d'éléments nouveaux de l'environnement à des structures cognitives déjà existantes et par l'accommodation ou modification de la structure cognitive d'accueil".[2]

Chez Ausubel, pour qu'un apprentissage soit significatif, il faut que dans la structure mentale de l'élève préexiste une plateforme d'accueil permettant d'arrimer le nouvel apprentissage. Puis avec le temps, "les éléments intégrés à la structure cognitive sont organisés hiérarchiquement selon leurs degrés de généralités et se transforment de façon telle que seules les connaissances les plus générales et inclusives demeurent immédiatement disponibles".[4] La réussite scolaire d'un élève dépendrait alors de la qualité

---

[1] PIAGET, Jean. Psychologie et pédagogie, Denoel/Gonthier, Collection Folio essais no 91, Paris, 1988, p. 205.

[2] SAINT-ONGE, Michel. Psychopédagogie, document manuscrit, 1984, p. 166.

[4] Ibid, p. 228

d'organisation de sa structure cognitive. "La capacité de découvrir l'organisation à un contenu non-structuré serait essentielle à l'apprentissage scolaire".[5]

Pour Rogers, l'apprentissage est un processus de changements qui fait intervenir l'ensemble des ressources de la personne. Pour qu'un apprentissage soit significatif, il est nécessaire d'établir un climat de confiance chez l'élève et de faire naître chez lui une relation entre l'objet de l'apprentissage et ses projets personnels. Dans ce but, on doit créer une confrontation entre des problèmes pratiques et les projets personnels. Ce genre d'apprentissage engage la personne toute entière, avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence. Former un individu, c'est lui apprendre à apprendre, lui apprendre à s'adapter aux changements et à se développer une "capacité de..." plutôt que de lui donner un savoir statique. "Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage du processus d'apprentissage, c'est apprendre à rester ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus de changement".[6]

1.2 Une théorie de l'enseignement

Robert M. Gagné est l'un des rares théoriciens de l'apprentissage à poursuivre sa démarche en l'accompagnant d'une théorie de l'enseignement. Trois sources principales inspirent l'auteur du volume intitulé Essentials of Learning for Instruction (1975).

- les théories modernes du traitement de l'information: "... les processus susceptibles d'expliquer les phénomènes d'apprentissage sont ceux qui effectueront certaines transformations à partir des "entrées d'information

---

[5] Loc. cit.

[6] ROGERS, C. R. La liberté pour apprendre, Dunod, Paris, 1976, p. 162.

jusqu'aux sorties" d'une façon analogue au travail de l'ordinateur".[7]

- l'analyse systémique: l'acte d'apprentissage est un tout nécessitant une approche globale.

- les théories behavioristes: l'apprentissage est le résultat de l'interaction entre l'élève et son environnement (S- R).

Pour Gagné, l'apprentissage est un "processus qui permet aux organismes vivants de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation".[8] Un apprentissage se reconnaît par ces deux caractéristiques: le changement de comportement et la persistance de ce changement. Or, le facteur de persistance relevé par Gagné, trouve un écho favorable dans notre approche lorsqu'il est mis en relation avec les notions de transfert et de généralisation.

2. Champ affectif

2.1 La réalité humaine

En plus de tous les aspects théoriques, nous devions aussi considérer d'autres facteurs importants. Le principe animant l'intervention pédagogique dont il est question dans le présent rapport, ne peut se soustraire à la réalité humaine: il en émerge autant qu'il s'y s'applique. Par le fait même, une définition de cette réalite s'impose.

---

[7] GAGNE, Robert M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Editions HRW, Montréal, 1976, p. 14.

[8] Ibid, p. 5.

Dans un cadre institutionnellement centré sur le cognitif, il va de soi que nous devons composer avec la personnalité entière de l'apprenant, c'est-à-dire l'ensemble des dimensions humaines qui en font une personne unique et un être complexe.

Tout cela concerne précisément l'élève de niveau collégial qui sort à peine de l'adolescence mais qui doit poursuivre de longues études. Au sujet de ces adolescents, Charbonneau (1982) remarque l'ambivalence de leurs comportements; au gré de leurs besoins contradictoires, ils cherchent simultanément la sécurité et l'indépendance. Quant à Papalia et Olds (1983), ils considèrent que le collégien se satisfait d'une conception de la vie très polarisée étant convaincu qu'il doit attendre du recours d'une seule source: l'autorité.

Ainsi cet élève, plus ou moins en transition entre l'adolescence et ce que Keniston (1970) nomme "la jeunesse", éprouve souvent de la difficulté à abstraire, manque d'autonomie et de contrôle, fait preuve d'un certain égocentrisme, et se sent généralement désorienté devant le choix d'une carrière.

Dans la mesure où l'école doit amener l'élève à acquérir une formation de base la plus complète possible, Mance (1984) et Saint-Onge (1984), mentionnent que l'enseignant doit tenir compte de l'ensemble des besoins de l'apprenant pour assumer le développement intégral de l'élève considéré dans la totalité de ses dimensions. C'est pourquoi en plus des dimensions intellectuelles, l'école doit considérer le monde intérieur de l'élève: ses rêves, ses ambitions et ses peurs. Heath, par l'entremise de Papalia et Olds, appuie sans réserve cette position en stipulant que "les collèges devraient mettre l'accent sur le développement de la personnalité, et accorder de l'importance à la conscience de soi et au respect

des autres plutôt que de trop insister sur les aptitudes dans les études".[9]

Tout comme l'ensemble des humanistes, nous considérons que la personne humaine est un organisme, c'est-à-dire un tout organisé, une entité globale dont toutes les composantes sont interreliées, en constantes transactions les unes avec les autres, et subissent par le fait même de continuelles influences.

Le projet actuel propose la promotion d'aptitudes à l'étude en tenant compte de la croissance globale de l'individu. Ce qui implique non seulement l'acquisition d'un savoir théorique mais aussi d'un savoir être. Artaud (1984) y fait explicitement allusion dans la présentation de son modèle d'intervention pédagogique global où se trouve respecté l'essentiel des principes de l'école humaniste. Cet auteur présente les trois étapes successives menant à des apprentissages significatifs:

- le savoir d'expérience; impliquant directement le vécu, c'est-à-dire l'expérience personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

- le savoir théorique; transmis à l'élève au moyen d'exercices et de pistes de réflexions suggérées par l'enseignant.

- le savoir intégré; défini comme étant l'émergence du nouveau savoir, issu de la confrontation des deux étapes précédentes, dont l'élève saura tirer les bénéfices pour répondre à ses besoins personnels.

Dans cette perspective, l'approche globale favoriserait alors la capacité de transfert d'un secteur de vie scolaire à un autre,

---

9. PAPALIA, D.E. et OLDS, S.W. Le développement de la personne, Edition HRW, Montréal, 1983, p. 310.

elle permettrait à l'élève d'atteindre de multiples aspects, dont en voici quelques-uns: la connaissance, un enrichissement affectif, l'estime de soi (nécessaire à sa propre affirmation), et l'actualisation de son potentiel créateur.

L'approche globale touche par ailleurs à plusieurs dimensions correspondant à celles déjà identifiées par les auteurs du questionnaire LG-3:

AFFIRMATION DE SOI: capacité de l'élève d'exprimer ses idées et ce qu'il ressent; confiance en soi.

AFFIRMATION-CONCENTRATION: capacité de l'élève de maintenir son esprit présent lorsqu'il écoute, lit, ou exécute un travail qui demande de la réflexion.

STRESS-ANXIÉTÉ: capacité de surmonter certaines difficultés courantes sans être exagérément tourmenté et affecté; peurs ou craintes prospectives.

MOTIVATION: énergie et dynamisme qui caractérisent l'élève en harmonie avec son champ d'études; impression que les efforts sont profitables à court et à long terme.

INVENTION-CRÉATION: capacité de trouver des solutions ou d'élaborer des idées personnelles; imagination et originalité dans la réalité quotidienne de l'élève.

PLANIFICATION-ORGANISATION: Méthodes et habitudes de travail permettant à l'élève de mieux répartir son temps et de planifier ses activités; productivité et efficacité.

STRUCTURATION: capacité de l'élève de dissocier les idées qui lui semblent importantes, à dégager les éléments essentiels d'un

exposé oral ou écrit, à bien disposer les éléments importants à l'intérieur de ses propres exposés.

FORMULATION: capacité de l'élève à rechercher les mots et les phrases qui vont lui permettre d'exprimer ce qu'il veut dire ou écrire, capacité de communiquer ses idées de façon claire.

LOGIQUE-RAISONNEMENT: capacité de l'élève à remanier les idées dans le but de renforcer ses argumentations, à rendre ses idées convaincantes, et à détecter les incohérences possibles dans un exposé; capacité de mieux aborder les apprentissages qui font appel aux concepts abstraits.

Une telle compartimentation de l'être humain se rencontre dans le système scolaire mais s'est avérée jusqu'ici un triste échec.

Ces considérations, conjugées aux théories qui servirent de guide, nous ont amené à formuler le principe fondamental de cette démarche: l'intervention nécessite une approche pédagogique globale dans le champ cognitif (reconstruction des connaissances) et dans le champ affectif (création d'un climat affectif favorable à l'apprentissage).[18]

3. Approche globale

3.1 Champ cognitif: reconstruction des connaissances

L'apprentissage des élèves doit viser une reconstruction des connaissances plutôt que son accumulation. Les élèves arrivent au

---

18. Il peut être intéressant de souligner des liens de parenté avec des définitions classiques de la tâche d'enseignement qui disaient qu'enseigner c'était instruire (accumuler un ensemble de connaissances, de données) et éduquer (savoir gérer les données accumulées et savoir se comporter en société).

cégep avec un potentiel intellectuel qui a été peu sollicité, faute d'un environnement pédagogique adéquat. Rarement confrontés à la difficulté de devoir expliquer une réalité quelle qu'elle soit, ils ont appris à mémoriser des connaissances plutôt qu'à comprendre et fonctionner au niveau formel. L'habileté à comprendre ou à expliquer n'ayant jamais été valorisée, elle ne peut s'acquérir de façon magique, spontanément à l'entrée au collège. Notre approche pédagogique favorisera donc un type d'apprentissage où il revient à l'élève de redécouvrir les concepts ou les principes par de multiples expérimentations, afin de mieux assimiler ces connaissances et les rendre plus significatives pour lui.

Le but recherché est de rendre l'individu intellectuellement autonome, capable de généraliser ou transférer ses acquis d'un domaine à un autre. Un apprentissage significatif a la propriété d'être structuré en plus d'être réutilisable par l'élève au moment de résoudre de nouveaux problèmes. Il peut alors progresser non seulement dans la voie de l'autonomie intellectuelle mais aussi dans la modification de ses attitudes. C'est ainsi qu'il devient important pour l'élève d'être confronté à un problème réel, puisé dans son environnement. Voilà précisément la tâche initiale de l'enseignant: mettre l'élève en contact avec sa réalité pour ensuite l'amener à vivre des expériences. Cette exigence conduit à la notion d'apprentissage séquentiel dans lequel le niveau de difficulté de la matière est continuellement adapté à l'élève. Progressivement, on assure ainsi le passage du concret vers l'abstrait.

Chaque contenu des cinq cours de ce programme d'études vise à développer chez l'élève des habiletés de base permettant "d'apprendre à apprendre". Le programme tend essentiellement vers l'acquisition de <u>processus cognitifs</u> plutôt que la simple acquisition de connaissances qui se dévaluent plus vite qu'elles ne s'acquièrent. Par conséquent, chaque élève devrait pouvoir développer et comprendre un <u>modèle</u> d'apprentissage qui lui convient; il devrait

aussi pouvoir utiliser ce modèle pour organiser toute nouvelle "réalité" qui lui est présentée.

3.2 Champ affectif: un climat favorable

Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de créer un climat affectif qui favorise l'apprentissage. Un des éléments de base consiste à habituer l'élève à prendre des risques. C'est en examinant le rôle de la motivation dans le comportement que Charbonneau souligne l'importance du climat de confiance et de la relation empathique dans tout contexte d'aide. Ces conditions essentielles facilitent non seulement des changements de comportements inadéquats, mais aussi des apprentissages significatifs. L'auteur rapporte qu'"il appartient alors au professeur de soutenir la tendance à l'actualisation en trouvant les meilleures façons possibles de montrer à l'élève qu'il n'est pas si dangereux de prendre des risques, qu'il est plus insécurisant mais possiblement plus profitable de le faire."[11]

Prendre des risques peut non seulement faire naître des inquiétudes mais mener à de piètres performances susceptibles d'être perçues comme un échec. Par contre, Sadler et Whimbey (1986) ont pu constater que si maîtres et élèves éprouvent un grand besoin de valoriser leur démarche, un échec à une étape d'un cours peut servir de stimulant: c'est un élément qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage. Il serait donc possible d'exploiter le potentiel d'erreur de l'élève dans la mesure où s'allient la confiance et le respect mutuels. Dans ce cadre, l'échec devient un guide pour les prochains apprentissages au lieu d'être un fardeau porteur de démotivation.

---

11. CHARBONNEAU,C. "La motivation: synthèse et application", Actes du colloque de l'A.Q.P.C.: la motivation, Montréal, 1982, p. 152.

aussi pouvoir utiliser ce modèle pour organiser toute nouvelle "réalité" qui lui est présentée.

3.2 Champ affectif: un climat favorable

Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de créer un climat affectif qui favorise l'apprentissage. Un des éléments de base consiste à habituer l'élève à prendre des risques. C'est en examinant le rôle de la motivation dans le comportement que Charbonneau souligne l'importance du climat de confiance et de la relation empathique dans tout contexte d'aide. Ces conditions essentielles facilitent non seulement des changements de comportements inadéquats, mais aussi des apprentissages significatifs. L'auteur rapporte qu'"il appartient alors au professeur de soutenir la tendance à l'actualisation en trouvant les meilleures façons possibles de montrer à l'élève qu'il n'est pas si dangereux de prendre des risques, qu'il est plus insécurisant mais possiblement plus profitable de le faire."[11]

Prendre des risques peut non seulement faire naître des inquiétudes mais mener à de piètres performances susceptibles d'être perçues comme un échec. Par contre, Sadler et Whimbey (1986) ont pu constater que si maîtres et élèves éprouvent un grand besoin de valoriser leur démarche, un échec à une étape d'un cours peut servir de stimulant: c'est un élément qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage. Il serait donc possible d'exploiter le potentiel d'erreur de l'élève dans la mesure où s'allient la confiance et le respect mutuels. Dans ce cadre, l'échec devient un guide pour les prochains apprentissages au lieu d'être un fardeau porteur de démotivation.

---

11. CHARBONNEAU,C. "La motivation: synthèse et application", Actes du colloque de l'A.Q.P.C.: la motivation, Montréal, 1982, p. 152.

Les mêmes auteurs soulignent l'importance d'une relation positive élève et enseignant; elle leur a fait constater des progrès remarquables au niveau des apprentissages et du développement des capacités intellectuelles, ainsi qu'une augmentation de la motivation autant que des connaissances. Il est certainement favorable à l'apprentissage que le climat social soit nourri par une relation harmonieuse d'élève à enseignant. Un tel climat exerce une influence bénéfique sur les attitudes des élèves au cours de leur apprentissage scolaire.

Pour sa part, Chartonneau approfondit la notion de climat affectif: il explore la relation entre l'influence du milieu, humain ou physique, et la motivation. Selon lui, l'élève est susceptible de modeler son niveau d'aspiration sur l'enseignant ou encore de se sentir plus ou moins motivé en fonction du caractère dépersonnalisé de l'institution qu'il fréquente.

Tous les pédagogues qui se sont penchés sur le sujet ont remarqué l'importance de l'effet du climat d'apprentissage sur la performance de l'élève. Voulant développer chez lui la créativité, un certain goût du risque, il est essentiel d'encourager l'élève à développer sa créativité et ce, en accueillant toute initiative avec respect. Évidemment l'accueil de nouveaux concepts exige un certaine réceptivité. En ce sens, Osborne (1971), un des pères de la recherche en créativité, est reconnu pour cultiver un enthousiasme sans mesure par rapport à l'élaboration de toute nouvelle idée.

Ceci rejoint bien les constatations de Sadler et Whimbey (1986). Mais il demeure qu'un des plus grands obstacles à l'épanouissement de l'actualisation de la créativité (partie intégrante de l'individu) c'est la peur, la peur du ridicule et du jugement social. Saint-Onge (1984), se faisant le porte-parole de la psychopédagogie actuelle, soulignait le caractère indispensable du climat affectif dans toute situation d'apprentissage. Pour lui,

la pédagogie fait ressurgir les grandes conditions intrinséques au développement humain. La première de celles-ci étant fort probablement la présence d'une relation positive entre enseignant et élève lors d'un apprentissage.

RÉSUMÉ

Considérant

- que l'apprentissage est un processus de traitement de l'information significatif lorsqu'il y a modification de comportement et persistance de cette modification (Gagné);
- que la plate-forme d'accueil de la connaissance et la qualité d'organisation de la structure cognitive sont deux éléments importants (Ausubel);
- qu'apprendre c'est établir un état d'équilibre obtenu par l'assimilation et l'accommodation (Piaget);
- qu'il est important d'apprendre à apprendre (Rogers);
- qu'il est important que les tâches soient construites sous forme séquentielle (Skinner).

Considérant aussi

- que la personne humaine est un organisme, donc un tout organisé dont toutes les composantes sont en constantes transactions les unes avec les autres;
- que l'élève est un adolescent qui a des comportements ambivalents, une conception de la vie très polarisée, qui éprouve de la difficulté à abstraire et qui est généralement désorienté devant le choix d'une carrière.

NOUS PROPOSONS DONC UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE GLOBALE QUI TIENNE COMPTE DES ASPECTS SUIVANTS:

- Les élèves devront apprendre à fonctionner au niveau formel: comprendre et expliquer.
- Ils devront découvrir par eux-mêmes les concepts et les principes.
- L'enseignant devra viser à rendre l'élève intellectuellement autonome pour que ce dernier puisse généraliser les connaissances et les transférer.
- Il devra mettre l'élève en contact avec la réalité.
- L'apprentissage devra être séquentiel:
  - adapté à l'élève;
  - progressant du concret à l'abstrait.
- L'enseignant devra apporter un soin particulier à créer un climat affectif positif, un climat de confiance et une relation empathique de façon à amener l'élève à:
  - prendre des risques;
  - tirer profit de ses erreurs;
  - trouver des sources supplémentaires de motivation.

4. Applications pédagogiques

Ce chapitre présente les modalités d'application de l'approche pédagogique proposée. Rappelons que cette approche se veut multidisciplinaire au niveau de la relation d'aide et unidisciplinaire en ce qui touche l'enseignement de la matière.

Le traitement pédagogique qui s'y trouve, focalise l'attention sur les nécessités suivantes: faire un suivi personnalisé auprès des élèves en difficulté; privilégier le développement de certaines dimensions de la personne par des stratégies communes de pédagogie, harmoniser les contenus d'un cours à l'autre, créer un climat propice à l'apprentissage; et procéder à une évaluation dans le but de développer un sentiment de compétence chez l'élève.

Cette démarche résulte à la fois d'une longue réflexion inspirée des diverses expériences pédagogiques vécues par les professeurs impliqués dans ce projet, et d'une cueillette d'informations sur ces sujets. Elle témoigne d'une préoccupation majeure face aux dimensions d'ordre cognitif, affectif, et social du processus d'apprentissage chez l'élève en difficulté, en tenant compte de son expérience globale en tant qu'apprenant.

4.1 Suivi personnalisé

Pour l'intervenant, être à l'écoute des difficultés éprouvées par l'élève implique un contact étroit avec lui. Par ailleurs, l'intervention efficace au niveau des difficultés scolaires nécessite une démarche pédagogique active, orientée vers un support individualisé qui tient compte des besoins réels de l'élève en difficulté d'apprentissage.

Pour assurer ce suivi personnalisé, certains moyens se distinguent: rencontres personnelles avec l'élève, rencontres multidisciplinaires, concertation des professeurs et des profes-

sionnels de la consultation, interventions des professionnels auprès de l'élève et l'élaboration d'un dossier personnel de l'élève.

4.1.1 Rencontres personnelles avec l'élève

Au cours du semestre, chaque professeur rencontre ses élèves, individuellement, pendant les heures de disponibilité prévues à cet effet. Ces rencontres permettent de désystifier l'image d'autorité et du savoir absolu que représente très souvent le professeur aux yeux de l'élève. Celui-ci devient aussitôt en mesure de percevoir l'aspect formateur plutôt qu'évaluateur de l'enseignement fourni.

Cette formule de rencontre aide à approfondir une relation encore plus personnalisée avec l'élève et à développer, chez lui, une attitude de confiance envers le professeur. Dans la pratique courante, il est difficile d'avoir un contact personnel avec chacun des élèves d'un groupe-classe. Le nombre de participants et le temps consacré aux activités d'apprentissage suppriment toute possibilité de consultation individuelle.

La propre de la rencontre personnelle est de procurer équitablement pour l'élève et le professeur, des conditions propices au dialogue. Un tel contexte permet à l'élève de se sentir plus à l'aise pour exprimer ses besoins et ses attentes, et décrire son vécu scolaire.

Il devient également possible pour le professeur de prendre le temps d'explorer avec l'élève les causes de ses difficultés scolaires. L'élève peut ainsi participer à la recherche de solutions pour une amélioration globale de sa situation d'apprentissage.

Ce principe d'exploration continuelle doit apparaître dès le début du semestre, c'est-à-dire, lors de la première évaluation, quelle qu'en soit la nature. À partir de ce moment, l'élève devrait pouvoir compter sur son professeur à titre de support dans sa démarche exploratoire. Cette démarche permet la prise en charge de soi à l'égard du cheminement scolaire personnel.

L'intervention pédagogique s'adresse à l'élève nouvellement arrivé au cégep, pas tout à fait autonome, venant de laisser le milieu plus encadré de l'école secondaire. C'est alors fréquent aux élèves de s'éparpiller, au risque de compromettre leurs études. Parmi les mesures d'aide possibles, une priorité se dégage: offrir un encadrement qui ne laissera pas l'élève à lui-même, isolé, et sans guide dans un univers académiquement très exigeant et humainement anonyme. Le suivi tutoral représente dans ce cas-ci cet encadrement.

Chaque professeur impliqué dans le projet doit superviser un certain nombre d'élèves qui lui auront été assignés. L'élève plus ou moins autonome se prévaut ainsi facilement et rapidement d'un recours stable et familier, indépendamment de sa performance académique, il devra obligatoirement rencontrer son tuteur attitré plusieurs fois pendant le semestre. Ces rencontres sont fixées d'avance dans le cadre de l'intervention globale, assurant de la sorte un suivi régulier du cheminement personnel de l'élève.

À cette modalité s'ajoute la possibilité des rencontres supplémentaires, selon les besoins manifestés par l'élève et le professeur. Toutefois, il n'est pas exclu pour l'élève de pouvoir communiquer avec tout autre de ses professeurs.

4.1.2 Rencontres multidisciplinaires

Tout au long du traitement pédagogique, il est nécessaire que les professeurs des trois[1] disciplines concernées se rencontrent une fois par semaine. Ceci autant pour assurer l'efficacité de l'encadrement que pour coordonner l'ensemble des stratégies d'apprentissage adoptées dans chacun des cours du projet d'études.

Ces rencontres hebdomadaires permettent la mise à jour du profil de réussite de chaque élève, et du groupe auquel il appartient. Certains facteurs plus constants, pouvant nuire au cheminement scolaire doivent être détectés. C'est aussi l'occasion pour les professeurs de l'équipe, de mettre en commun leurs observations quant à l'assiduité de l'élève aux cours, à son degré de participation (au point de vue qualité), aux activités d'apprentissage, à la dynamique de fonctionnement de chacun des groupes et au climat de travail qui y règne. Lors du suivi individuel mené auprès de l'élève, toutes les informations personnelles sont pertinemment recueillies par chaque professeur, et peuvent compléter de façon significative les données mises en commun.

Grâce à l'analyse détaillée du profil d'apprentissage de l'élève, on obtient un meilleur diagnostic de ses comportements d'étude, de leurs causes et de leurs conséquences sur le plan scolaire. De plus, la fréquence des rencontres entre professeurs permet un dépistage rapide de certains problèmes rencontrés par les élèves, tels les échecs répétés dans un ou plusieurs cours. Par le biais de l'étude approfondie des cas, l'équipe devient en mesure d'élaborer une stratégie commune

---

[1]. Une quatrième discipline, éducation physique fut intégrée au programme à l'automne 1988.

d'intervention, dans le but d'offrir un meilleur encadrement et une aide globale auprès de l'élève en difficulté.

Les échanges multidisplinaires doivent eux aussi atteindre le suivi de l'approche pédagogique dans sa totalité. Au cours du semestre, une certaine homogénéité doit caractériser les exigences des intervenants par rapport à la tâche de l'élève. Il faut aussi assurer l'harmonisation des stratégies d'apprentissage adoptées dans chacun des cours. Des retours fréquents sur le vécu permettent des ajustements pédagogiques quelquefois nécessaires, si l'on veut conserver à l'approche son caractère global, et mieux rejoindre l'élève et son groupe dans leurs activités d'apprentissage.

4.1.3 Interventions des professionnels auprès de l'élève

Dans un premier temps, les interventions des professionnels de l'aide à l'apprentissage s'effectuent dans la période de dépistage. Pour cette étape d'identification des élèves éligibles au programme, l'aide pédagogique, accompagné de quelques professeurs du programme, fait une tournée des polyvalentes de la région. L'API (aide pédagogique individuelle) y rencontre les élèves identifiés comme étant à haut risque pour leur expliquer le but et la démarche du programme de transition.

Lors de cette première rencontre, l'aide pédagogique devient une personne ressource pour les élèves qui choisiront de s'inscrire au programme; c'est d'ailleurs l'API qui les accueille lors de la période prévue à cette fin, au début de la première session. Par groupe-classe, il leur fait visiter le collège et leur présente les divers services offerts. Ce processus d'accueil vise à faire naître chez l'élève un sentiment d'appartenance au collège. Dans un cadre détendu,

il fait la connaissance de ses pairs, des professionnels de l'aide à l'apprentissage et des professeurs du programme.

La rencontre des professionnels du Service d'aide hors d'un contexte d'intervention, permet à l'élève de se familiariser avec ces personnes et lui facilitera toute démarche éventuelle. D'ailleurs, conseiller en orientation ou psychologue encouragent l'élève à venir consulter de leur propre initiative.

4.1.4 Concertation des professeurs et des professionnels

Toute l'importance du suivi personnalisé et de l'encadrement se mesure dans les stratégies d'action concertées par les professeurs et les professionnels du Service d'aide à l'apprentissage auprès de l'élève en difficulté.

La collaboration de l'aide pédagogique, du conseiller en orientation et du psychologue nécessite à l'occasion, leur participation aux rencontres multidisciplinaires afin d'assurer un suivi adéquat de l'élève. Sur ce point l'aide pédagogique se voit confier un rôle spécifique: il doit recueillir auprès des professeurs externes à l'intervention pédagogique, les informations pertinentes concernant l'élève en difficulté. Ceci a pour but d'établir un portrait-synthèse, susceptible de fournir les éléments nécessaires aux prescriptions pédagogiques.

Ces rencontres permettent d'établir un lien entre le cheminement de l'élève dans le cadre des cours du programme, et son évolution dans ses autres cours. Avec l'information obtenue par le suivi hebdomadaire de l'élève, il devient possible d'évaluer la répartition à travers les cours, des difficultés observées (tels la perte de motivation, les échecs répétés et les absences successives).

Connaître cette réalité permet d'analyser plus précisément la situation du décrocheur potentiel et de se concerter, professeurs et professionnels, dans le but d'une intervention préventive.

Après concertation, les professeurs qui ont identifié les élèves aux prises avec des difficultés sérieuses dans leur apprentissage, suggèrent ou prescrivent, selon les problèmes rencontrés, des ateliers offerts par le Service d'aide à l'apprentissage. Il s'agit d'ateliers spécialisés, comme par exemple: stress aux examens, orientation, écoute et stratégies d'étude. L'élève peut y participer en intégrant dans son horaire une période fixe, d'une durée de deux heures par semaine.

4.1.5 Dossier personnel de l'élève

Le dossier de l'élève en difficulté est élaboré à partir d'informations annotées par les professeurs et les professionnels de la consultation. On y retrouve ces principaux éléments:

- degré d'intérêt, curiosité intellectuelle et motivation;
- présence au cours, participation et implication dans le groupe;
- résultats obtenus lors des évaluations;
- résultats des entrevues avec l'aide pédagogique, le conseiller en orientation et le psychologue.

Au besoin, ce dossier individuel peut être consulté par les intervenants; il leur permet de prendre connaissance de l'évolution du cheminement scolaire de l'élève au cours du semestre. Sur demande, l'élève peut avoir accès à son dossier.

4.2 Stratégies pédagogiques

Il a été démontré précédemment que les dimensions du test 1433 ont déterminé le choix et le contenu des cinq cours du projet d'étude. Chacun des cours vise le développement de dimensions spécifiques.

Les objectifs et les contenus des cours pouvant évoluer, une analyse commune des cours s'impose avant la période de prestation. Cette opération permet aux professeurs de vérifier si toutes les dimensions visées sont bien touchées, et simultanément, d'harmoniser leurs contenus de cours. L'harmonisation des habiletés et de certains contenus notionnels favorise le transfert des apprentissages d'un cours aux autres. Cela facilite également pour les professeurs de l'équipe multidisciplinaire, la concertation et l'adoption de stratégies pédagogiques communes.

4.2.1 Analyse des objectifs et des contenus

Avant le début de la session, les professeurs de l'équipe multidisciplinaire analysent les objectifs généraux autant que spécifiques du programme. De cette façon, l'équipe s'assure que les cours atteindront toutes les dimensions visées. Il est important de faire cet exercice à chaque année. Les objectifs d'un cours du programme peuvent se modifier à la suite d'une décision du Ministère ou par une réinterprétation opérée par le département responsable de ce cours. Si une telle modification se produit, les dimensions touchées par ce cours doivent subsister. Quelquefois, la modification d'un cours entraîne l'adaptation d'un ou plusieurs des cours du programme. Par ailleurs il faut souligner qu'un pareil procédé facilite l'intégration d'un nouveau professeur au sein de l'équipe.

4.2.2 Harmonisation des habiletés et des contenus de cours

L'analyse des dimensions d'apprentissage et des objectifs des cours est l'occasion pour les professeurs de l'équipe, d'élaborer en commun leur plan d'études. Cette pratique, inhabituelle au niveau collégial, rend possible l'harmonisation qui est un élément indispensable de l'approche pédagogique d'un tel programme. A l'aide d'une grille d'harmonisation[19], les professeurs identifient le ou les cours touchant telle ou telle dimension, puis décèlent la façon de développer chez l'élève les habiletés correspondantes. Ce procédé guide concrètement les professeurs au cours de l'apprentissage effectué par l'élève dans chacun de ses cours, en plus de permettre à l'enseignant de s'ajuster en conséquence.

L'harmonisation entre les cours peut se faire de multiples façons. Quand les contenus de cours s'y prêtent, il s'agit de les présenter en évitant de provoquer une confusion chez l'élève; employer une terminologie uniforme par exemple, facilite grandement l'apprentissage. Souvent l'harmonisation entre les différentes disciplines semble impossible à cause des contenus trop dépareillés, mais rien n'empêche alors d'harmoniser les habiletés ou même les rythmes d'apprentissage de l'élève.

4.2.3 Le transfert des habiletés

Si l'harmonisation crée la liaison d'un cours à l'autre, elle permet également de transférer les acquisitions de l'élève. L'habileté développée dans un cours peut s'exercer dans un autre. L'harmonisation favorise ces

---

19. Grille d'harmonisation des dimensions, voir Annexe I.

transferts entre les cours. Parce qu'ils connaissent les contenus des autres cours du programme, les professeurs de l'équipe peuvent vérifer si l'élève est capable de reproduire ce qu'il a appris. La valeur réelle de l'apprentissage réside justement dans cette capacité à transférer à d'autres cours les habiletés et les connaissances apprises; c'est même l'aspect essentiel du programme de transition. Les habiletés développées à l'intérieur du cadre dimensionnel doivent servir à l'élève et ce, tout au long de ses études collégiales.

4.3 Dimensions privilégiées

Les objectifs de chaque cours visent des dimensions d'apprentissage spécifiques. Dans le souci constant d'appuyer l'élève en difficulté, il faut relever l'importance de certaines dimensions, telles l'attention et la concentration, la lecture et l'écriture, la persistance de l'effort et la rigueur dans les méthodes de travail. Afin de favoriser le transfert de ces attitudes et habiletés, il est nécessaire que les professeurs de l'équipe se concertent pour harmoniser certains contenus de cours et pour adopter des stratégies pédagogiques communes.

4.3.1 L'attention et la concentration

Si l'attention et la concentration de l'élève sont améliorées, il devient possible d'augmenter sa capacité d'écoute en classe, sa compréhension des consignes données et de maintenir son esprit alerte au moment de lire ou d'exécuter un travail compliqué.

Parmi les stratégies préconisées par l'ensemble des professeurs, le rôle du feedback sur le niveau d'attention en classe semble très estimable. La curiosité, l'élément moteur de l'attention, peut s'éveiller par divers moyens: l'approche de la dissonance cognitive, le fait de poser une question ou

de faire bouger physiquement l'élève, manifester de l'humour, choisir une activité qui brise la routine, demander fréquemment une reformulation verbale ou écrite du "discours" tenu en classe tout en favorisant la prise de notes. Finalement, il est bon d'alterner théorie et pratique par le biais d'exercices ou d'ateliers. Cette formule a pour effet de maintenir l'attention car elle suscite l'intérêt de l'élève et fait appel à sa participation.

4.3.2 La lecture et l'écriture

L'acquisition d'habiletés en lecture et en écriture constitue une deuxième dimension qui est privilégiée dans l'intervention pédagogique. Fréquemment, l'élève doit faire des lectures à partir d'ouvrages de référence; de plus les professeurs choisissent des travaux et des examens qui favorisent la pratique de l'écriture. L'élève qui veut réajuster son rendement doit constamment recevoir des feed-back, c'est pourquoi il a à rédiger de courts travaux portant sur la compréhension, l'analyse et la synthèse des notions enseignées les cours. Enfin, ce suivi harmonisé implique l'utilisation commune d'un cahier de vocabulaire ainsi que la mise en application d'une politique du français (celle-ci sera élaborée ultérieurement dans la partie traitant de l'évaluation).

4.3.3 La constance de l'effort et la rigueur dans le travail

La réussite d'un apprentissage doit être perçue par l'élève comme dépendante d'une démarche où s'inscrivent la détermination, les efforts soutenus et la rigueur des méthodes de travail. Il faut qu'il soit confronté à des défis exigeants mais réalistes, qu'il peut atteindre avec de la persévérance.

Il est recommandé d'effectuer des évaluations sommatives et formatives sur une base régulière. Elles éclairent l'élève sur son rendement et l'amène à faire le lien entre les efforts investis, les méthodes de travail et le succès encouru. C'est en prenant conscience de ses propres stratégies d'apprentissage que l'élève arrive à identifier les facteurs qui le conduisent vers la réussite ou vers l'échec. C'est alors qu'il peut remettre en question ses méthodes habituelles de travail, et mieux percevoir les niveaux de difficultés d'une tâche exigée. Ceci l'amène à établir la planification de ses activités d'apprentissage et à développer des façons adéquates de travailler.

Dans cette optique, l'agenda entraîne l'élève à être plus rigoureux dans la gestion de ses activités. Afin de l'encourager à utiliser cet outil, les professeurs de l'équipe y font régulièrement noter tout renseignement scolaire pertinent, ce qui motive l'élève à développer l'habitude de son utilisation. D'autre part si l'on veut stimuler le développement d'une certaine rigueur, il faut maintenir des exigences communes par rapport aux échéances et à la présentation des travaux.

Dans le but de faire réaliser à l'élève des succès répétitifs et de l'habituer à investir toujours davantage, le niveau d'exigence des évaluations suit une progression reliée à l'augmentation des tâches propres à chacun des cours. Cela s'associe à la reconnaissance et à la valorisation de tout effort manifesté en classe ou dans les évaluations, pour encourager l'élève à la constance de sa démarche. Ainsi il est préparé à confronter de façon responsable et autonome, un régime moins encadré qui présenterait de multiples contraintes.

4.4 Conditions propices à l'apprentissage

Quelles que soient les formules pédagogiques prévues pour développer les habiletés d'apprentissage, elles doivent toutes tenir compte que l'élève potentiellement décrocheur est habituellement peu motivé à travailler, c'est-à-dire à fournir les efforts nécessaires à la réussite de son cheminement scolaire. La motivation représente, sans contredit, la dimension la plus importante de l'intervention globale dont il est question, elle constitue le coeur du problème dans la démarche de l'élève en difficulté.

À ce stade-ci, il devient opportun de présenter des moyens pédagogiques susceptibles de développer une attitude favorable à l'apprentissage. D'une part, en cherchant à susciter l'intérêt et la participation volontaire de l'élève au projet d'études, et d'autre part, à favoriser au cours du semestre un climat de confiance et une participation aux activités d'apprentissage.

4.4.1 Interventions préliminaires

Il faut éviter qu'à son arrivée au Cégep l'élève dépisté comme décrocheur potentiel se sente parachuté dans un contexte d'apprentissage; on prévient ainsi toute perte de motivation. Très tôt il doit être informé de l'existence du projet d'études et de l'encadrement pédagogique particulier offert pour faciliter sa transition au collégial. Sensibiliser l'élève au traitement pédagogique, susciter son intérêt et l'amener à percevoir l'utilité de l'intervention en rapport avec ses besoins et les difficultés vécues, font partie des objectifs qui favorisent une participation volontaire au projet d'études.

Pour atteindre ces objectifs, la première démarche consiste à rencontrer dans leur milieu les élèves dépistés.

Pour ce faire, les intervenants du projet (professeurs et aide pédagogique) visitent les polyvalentes de la région au cours du semestre d'hiver, au moment où les élèves préparent leur inscription au cégep. La phase de dépistage qui a précédé a permis d'établir avec les professionnels et les professeurs du secondaire une collaboration étroite. Ils participent à ces rencontres et peuvent approfondir ensuite le travail de réflexion auprès des élèves.

Dans le cadre de cette démarche de sensibilisation, une lettre est acheminée aux parents dès le début de l'été pour expliquer les objectifs du projet d'études. Cette mesure incite le milieu parental à faire accepter l'encadrement pédagogique offert. Une rencontre avec les parents, accompagnés des élèves, peut avoir lieu quelques jours avant le début des cours si le besoin d'informations complémentaires se présente.

Au moment de l'inscription officielle, l'élève est assisté par les intervenants du projet qui lui remettent son horaire et répondent aux questions relatives à la nature des cours du projet de transition. C'est l'occasion pour l'élève d'affirmer son engagement au projet, en signant un contrat où il confirme sa participation volontaire. Cette forme d'engagement est intéressante car elle permet à l'élève en difficulté de témoigner concrètement de sa motivation personnelle. Par contre elle est significative seulement dans la mesure où la pertinence des objectifs du projet d'études a été mise en rapport avec sa situation.

4.4.2 Climat de confiance et sentiment d'appartenance

Au sein du projet, l'environnement social de l'élève en difficulté mérite une attention particulière; ce facteur peut soutenir l'intérêt et la motivation à apprendre.

Le jeune qui sort du secondaire a besoin de retrouver un milieu où il peut se lier avec les autres pour partager ce qu'il vit, échanger sur ce qu'il apprend et comparer les informations reçues. Prévenir l'anonymat et l'isolement dans la vie scolaire s'avère essentiel compte tenu de l'importance de la dimension affective.

En regroupant les élèves en difficulté dès leur entrée au cégep, on crée un milieu de vie et d'appartenance spécifiquement adapté aux difficultés vécues par ces élèves. En effet le groupe d'appartenance semble présenter un climat affectif propice à l'apprentissage. Selon une enquête (Giguère, 1985), menée récemment dans le réseau collégial sur les classes stables au cégep, il est reconnu que ces groupes favorisent les relations sociales et la collaboration entre élèves d'une même classe. Ils améliorent de façon significative, le sentiment d'appartenance au groupe-classe qui est par ailleurs plus animé, car les élèves s'y expriment davantage. Cela établit un rapport dynamique entre eux et le professeur. Éventuellement, c'est aussi un lieu d'épanouissement scolaire et humain. Certains avantages mentionnés par Giguère (1985) au sujet des classes stables dans les cégeps, font croire à la présence d'un support affectif appréciable sur le plan du cheminement scolaire de l'élève en difficulté. Voici quelques avantages du groupe d'appartenance.

. Il favorise des relations étroites et constantes avec les autres et permet de créer des liens d'amitié. L'élève parvient ainsi à développer une confiance envers les autres, à communiquer plus facilement ses idées personnelles et à s'affirmer à l'intérieur de son groupe.

. Il facilite le travail en équipe, la cohésion et la collaboration entre élèves, et prévient l'isolement

de chacun dans ses activités d'apprentissage. Le tutorat entre élèves, peut représenter un moyen privilégié au cours de certains apprentissages, pour développer un soutien mutuel sur le plan émotif.

. Il procure un lieu de référence où chacun peut partager ses besoins, ses attentes et ses inquiétudes ainsi que ses réussites sur le plan scolaire. Ce partage affectif, bénéfique à l'élève, l'engage à neutraliser un sentiment d'isolement et à valoriser ses ressources comme apprenant.

La possibilité pour l'élève potentiellement décrocheur d'évoluer dans un climat de confiance, d'appui et d'échanges contribue certes à soutenir son intérêt et sa motivation à apprendre tout en facilitant son implication personnelle aux activités d'apprentissage.

4.4.3 Participation et apprentissage actif

Par la mise sur pied de stratégies communes, l'intervention pédagogique des professeurs doit favoriser l'actualisation d'une motivation présumée chez l'élève. Élaborées autour de principes éprouvés, ces stratégies suscitent la participation de l'élève en difficulté afin de l'amener à jouer un rôle actif au sein de sa formation.

. Autonomie

L'élève étant le premier responsable de son apprentissage, la démarche vers le développement de son autonomie est préconisée. Ainsi on l'entraîne à se fixer des objectifs réalistes en fonction de critères précis de réussite. Dans une évaluation

formative bien répartie, les fréquents contrôles (travaux et examens) permettent d'indiquer, lors de rencontres personnelles, les liens entre le succès atteint par l'élève et l'effort déployé. De plus, ils favorisent un meilleur réajustement suite à l'auto-évaluation. Apprenant à mieux s'évaluer, l'élève devient apte à coordonner ses méthodes de travail à ses efforts et objectifs. D'autre part, l'apprentissage de la matière s'améliore si l'élève pose des questions; elles développent sa compréhension et sa capacité à retenir les connaissances véhiculées.

. Apprentissage significatif et transfert dans la réalité de l'élève

Comme il importe que tout apprentissage corresponde aux besoins et aux préoccupations des élèves, l'utilisation d'un matériel didactique significatif s'impose. Dans cette optique, une démarche inductive fait appel à la compréhension intuitive de l'élève et l'encourage à s'impliquer. Il peut ensuite relier la matière à son vécu. Des exemples bien choisis ou des exercices pratiques sur la théorie présentée conduisent l'élève vers l'intégration des connaissances acquises et, d'autre part, vers l'observation des applications concrètes.

Il faut lier la matière aux besoins et valeurs de l'élève et savoir lui présenter les avantages qui en découlent, par le biais de son orientation professionnelle par exemple. Ce type de relation, concrète pour l'élève, permet de transposer l'apprentissage à sa réalité. La matière rend:

formative bien répartie, les fréquents contrôles (travaux et examens) permettent d'indiquer, lors de rencontres personnelles, les liens entre le succès atteint par l'élève et l'effort déployé. De plus, ils favorisent un meilleur réajustement suite à l'auto-évaluation. Apprenant à mieux s'évaluer, l'élève devient apte à coordonner ses méthodes de travail à ses efforts et objectifs. D'autre part, l'apprentissage de la matière s'améliore si l'élève pose des questions; elles développent sa compréhension et sa capacité à retenir les connaissances véhiculées.

. Apprentissage significatif et transfert dans la réalité de l'élève

Comme il importe que tout apprentissage corresponde aux besoins et aux préoccupations des élèves, l'utilisation d'un matériel didactique significatif s'impose. Dans cette optique, une démarche inductive fait appel à la compréhension intuitive de l'élève et l'encourage à s'impliquer. Il peut ensuite relier la matière à son vécu. Des exemples bien choisis ou des exercices pratiques sur la théorie présentée conduisent l'élève vers l'intégration des connaissances acquises et, d'autre part, vers l'observation des applications concrètes.

Il faut lier la matière aux besoins et valeurs de l'élève et savoir lui présenter les avantages qui en découlent, par le biais de son orientation professionnelle par exemple. Ce type de relation, concrète pour l'élève, permet de transposer l'apprentissage à sa réalité. La matière rendue

ainsi plus significative, stimule vraiment la motivation et la participation.

. Estime de soi

Il est indispensable au développement de l'estime personnelle de vivre des réussites; c'est d'ailleurs une dimension majeure dans le programme. L'élève vit cette expérience dès les premières rencontres: elle lui permet d'investir face aux cours en se sentant compétent, car il s'est forgé une image de lui-même plus positive. Dans ce but, l'évaluation formative commence très tôt dans chacun des cours, elle comporte des exigences progressives, et valorise les efforts fournis. Idéalement, elle devient une source de renforcement pour l'élève. Les questions ouvertes en classe l'amène aussi à vivre des réussites car elles incitent à révéler des connaissances tout en sollicitant une participation au cours.

. Implication

Les formules pédagogiques mentionnées lorsqu'il a été question d'améliorer l'attention et la concentration, peuvent s'ajouter à d'autres stratégies. Celles-ci susciteront davantage l'implication, tels le travail en équipe où l'élève et ses coéquipiers sont en démarche active, les demandes fréquentes de reformulation, les questions visant à développer les capacités d'analyse, d'application, de synthèse et d'évaluation, et à l'occasion le jeu de rôle, la discussion, l'étude de cas, la manipulation du matériel.

. Valorisation et plaisir d'apprendre

Enfin, comme tout apprentissage doit d'abord et avant tout être plaisant à vivre, l'ensemble des conditions et des stratégies appliquées visent cet objectif. Cela se manifeste par plusieurs points: d'abord, l'élève se sent responsable de son apprentissage, il se prend en charge en s'impliquant activement et en apprenant à mieux s'évaluer; ensuite, il vit des réussites qui valorisent ses efforts, dans une matière accessible, reliée à ses besoins autant qu'à son vécu, et présentée de façon stimulante; tout en se sentant appuyé dans sa démarche par son entourage. Enfin, à mesure que le niveau d'exigences augmente, il développe une constance dans l'effort et devient plus autonome dans son cheminement pédagogique.

4.5 Évaluation

Évaluer, c'est porter un jugement sur l'apprentissage. C'est aussi, et peut-être surtout, une communication d'informations sur l'apprentissage en cours. Comme tout acte de communication, l'évaluation est efficace lorsque l'information transmise renseigne clairement l'émetteur et le récepteur: elle permet à l'élève de se situer et au professeur de connaître le niveau d'apprentissage de l'élève et du groupe. Cette information permet donc aux deux parties de réagir et d'orienter leurs actions vers la réussite. Dans ce projet, l'évaluation formative sera privilégiée parce qu'elle donne fréquemment des informations sur le niveau d'apprentissage des élèves. C'est aussi une démarche qui favorise l'apprentissage et le succès de l'élève, et peut accroître son autonomie.

4.5.1 L'évaluation formative

L'évaluation formative est une démarche qui exige une planification de l'enseignement. Pour atteindre des objectifs on ne peut dissocier les moyens utilisés des instruments de mesure; ils sont étroitement liés. On insistera donc sur le fait que l'évaluation représente une étape d'information dans la démarche d'apprentissage de l'élève, et non une sanction définitive ou la confirmation d'un échec. Les professeurs amèneront l'élève à une réflexion sur ses méthodes de travail, sur ses perceptions en regard des niveaux de difficulté, et sur ses attitudes face à l'apprentissage. On l'habituera à composer avec des contraintes et les professeurs verront à lui procurer les moyens pour bien planifier son travail et organiser ses activités d'apprentissage. Si l'élève est mieux préparé, il développe une plus grande confiance en lui et prend en main sa démarche: il se sent responsable.

Dans cet esprit, il va de soi que la démarche d'évaluation se fixera sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation. L'élève sera amené à se questionner, à interroger, à formuler et à reformuler. On démontrera qu'il y a une méthode pour aller chercher le savoir, celui-ci ne s'impose pas de lui-même, il faut poser des gestes organisés vers l'acquisition d'habiletés et de connaissances.

4.5.2 Le rôle des professeurs

Les professeurs soumettront aux élèves des objectifs exigeants, mais réalisables avec de la ténacité. Les activités d'apprentissage, présentées progressivement aux élèves, leur donneront des buts limités dans le temps et des moyens pour y arriver. Il est important qu'ils sentent une progression et que leurs succès soient renforcés au cours de leur processus d'apprentissage et d'évaluation. En ce sens,

la formule des courts travaux est intéressante parce qu'elle permet un suivi plus séquentiel. Le professeur peut évaluer des apprentissages spécifiques et revenir, s'il y a lieu, sur la matière afin que l'élève puisse réajuster ses connaissances avant d'aborder un nouvel apprentissage.

La cueillette régulière d'informations permet aux professeurs d'évaluer la qualité de l'apprentissage. L'élève, pour sa part, connaît les domaines où il progresse et ceux où des améliorations s'avèrent nécessaires. Il sera stimulant pour lui de reconnaître ses succès, petits ou grands. L'impression d'avancer valorise l'acte d'apprendre et crée chez lui un sentiment de compétence, et une image de soi positive.

Lors de la cueillette d'informations, une concertation entre professeurs évite à l'élève d'être surchargé, puis découragé au point d'abandonner, ou de négliger ses résultats. Il faut éloigner l'élève des situations où il se perçoit négativement, afin de préserver sa motivation. Cependant, on doit lui présenter la possibilité d'un échec, c'est même une composante normale d'une démarche d'apprentissage. Cet état de fait, intelligible à l'élève, le pousse à comprendre les causes de l'échec plutôt que de se laisser aller au découragement, au sentiment d'incapacité et à la démission. Dans ce contexte le suivi personnalisé, tant du professeur que de l'équipe, va soutenir l'élève dans ses efforts. Enfin, les professeurs veilleront à voir à ce que toute évaluation soit corrigée de façon détaillée. Selon les circonstances, la correction pourra être expliquée collectivement ou individuellement.

4.5.3 Le rôle des élèves

Dans le but d'améliorer la perception de son image, l'élève doit savoir puiser dans ses ressources. Il revient aux professeurs de l'acheminer vers la reconnaissance de moyens autres que scolaires, afin de les transférer dans sa démarche d'apprentissage. La prise de conscience par l'élève de ses capacités et celles de ses collègues, le poussera à avoir confiance en lui et à bâtir sa propre réussite. Indéniablement, un apprentissage significatif débute quand l'élève devient conscient de ses responsabilités. Par conséquent, l'élève doit progressivement au cours du semestre, jouer un rôle actif dans son apprentissage pour en tirer des bénéfices.

4.5.4 Encadrement incitatif

L'encadrement régulier de chacun des cours et la démarche commune d'évaluation formative, doivent tenir compte des deux aspects suivants lors de l'évaluation générale: la présence aux cours et la participation active de l'élève sont préalables à la réussite.

La présence assidue aux cours et la participation active, seront des critères retenus par les professeurs car ils dénotent une persévérance et une volonté à effectuer une démarche d'apprentissage. D'ailleurs l'élève enclin à s'absenter, aura de concert avec son professeur, à réviser ses attitudes et à découvrir les causes de son manque de motivation.

L'élève devra aussi respecter une politique de correction sur l'expression orale et écrite dans chacun des cours. Cette politique vise à habituer l'élève à rechercher une certaine qualité dans ses travaux ou dans tout autre

domaine. Développer cette attitude dirige l'élève vers la réussite de tous ses cours.

Les discussions organisées en classe, les exposés et les entrevues seront prétextes à corriger l'expression orale. Les professeurs verront à améliorer la qualité de l'expression, de l'argumentation, de la clarté et de la précision du vocabulaire.

4.5.5 Politique de correction du français écrit

La correction de l'expression écrite sera conforme à la politique collégiale de correction de la langue. Au plan de la forme, les erreurs orthographiques, syntaxiques, lexicologiques et grammaticales sont relevées et l'élève perd jusqu'à concurrence de 10% des points dans tous les cours, sauf en français où il peut perdre la totalité des points. Cependant, il ne faut pas en avoir une vision coercitive ou négative. C'est plutôt une incitation à améliorer l'expression et la qualité des travaux. Pour ce faire, les professeurs utiliseront une grille de correction commune afin de permettre à l'élève de mieux identifier ses erreurs, et de lui faciliter sa démarche de correction et de perfectionnement. Pendant la première partie du semestre, l'élève peut récupérer les points perdus s'il procède à l'analyse de ses erreurs, plus tard, la récupération n'est plus possible. Par ailleurs l'élève qui présentera un travail avec trop de fautes peut voir ce travail refusé. Il devra recommencer celui-ci.

Finalement, il apparaît fondamental que le milieu de vie scolaire soit propice à l'épanouissement, à la prise en charge et au développement d'un sentiment de compétence. L'élève aidé de ses professeurs, cherchera à s'outiller pour améliorer ses méthodes de travail, ses perceptions et ses attitudes devant l'évaluation. Ayant à prendre conscience de

son rôle et de ses attentes dans ce projet, l'élève représentera l'élément pivot de son apprentissage, de son acquisition d'habiletés et de ses succès.

5. Bibliographie

Association québécoise de pédagogie actuelle. La motivation. Actes du colloque, Montréal, 1982.

Association québécoise de pédagogie actuelle. L'étudiant du cégep. CADRE, DGEC, 1984, 265 p.

BEAUCHAMPS, Yves. Vers un meilleur passage secondaire-cégep. Collège André Laurendeau, décembre 1985, 143 p.

BEAUDRY, Robert, GUINDON, Hélène. Attentes et satisfaction d'un groupe d'étudiants de niveau collégial, CADRE, DGEC, MEQ, 1971, 218 p.

BEAULAC, Mario, ROBITAILLE, Jacqueline. Analyse des taux de réussite, d'échec et d'abandon de cours au CEGEP du Vieux-Montréal, Montréal, CEGEP du Vieux-Montréal, juin 1986 (2 tomes).

BELANGER, Diane. L'abandon scolaire au niveau collégial, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1975, 131 p.

BIGRAS, Lucien et autres. Répertoire des outils d'intervention dans les difficultés d'apprentissage, DGEC, ministère de l'éducation, 1980, pagination multiple.

BLOUIN, Andrée, DUFRESNE, Jean-Pierre, ROBITAILLE, Jacqueline. L'abandon des études au Cégep du Vieux-Montréal (automne 1974), Cégep du Vieux Montréal, 1975, pagination multiple (Collection Recherche, no 9).

BOURBEAULT, Gilles. Relance 78: Les abandons scolaires 1976-1977, Secteur de la planification, Direction des politiques et plans, ministère de l'éducation, Québec, octobre 1979, 16 p. (Collection l'accessibilité en éducation).

BRIAND, J.-M. Système de dépistage. Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage, Tome 1. Service de recherche et perfectionnement, Cégep de Rimouski, 1987, 120 p.

CADORETTE, Charles E. Expérimentation de nouvelles approches éducatives auprès de drop-out et de drop-out potentiels, Université de Montréal, 1984.

CEGEP DE SAINTE-FOY. Outils d'aide à l'apprentissage, Service de consultation, 1985, 40 p.

C.E.G.I.R. Inc. Abandon scolaire et services éducatifs aux drop-out, Secteur planification, Direction des politiques et plans, ministère de l'éducation, Québec, mars 1980, 135 p.

CHARDONNET, Jean-Claude et autres. Etude des caractéristiques académiques et psychométriques des étudiants du CEGEP de Shawinigan, Shawinigan, CEGEP de Shawinigan, mai 1978.

Conseil supérieur de l'éducation. Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975, 247 p.

CORBEIL, Paul. Relance 1978: abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1976-1977, Québec, M.E.Q., Section de la planification, juin 1979, 218 p.

CORBEIL, Paul. Relance: les raisons d'abandon des études sans diplôme chez les sortants des niveaux secondaire et collégial de l'année 1977-1978. Direction des politiques et plans, ministère de l'Éducation, Québec, octobre 1980, 61 p.

DESAUTELS, P. La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique, ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez les étudiants de niveau collégial, Cégep de Rosemont, Montréal, 1978.

DUMAS, S., ROCHAIS, G., TREMBLAY, H. Une génération silencieusement lucide?, Direction de la recherche, M.E.Q., Québec, 1982, 78 p.

GADBOIS, Louis. Rapport final du Comité de recherche sur la perception de l'échec, Montréal, mai 1974.

GAGNE, R.M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Editions HRW, Montréal, 1976.

GIGUERE, Hélène. Les classes stables au cégep: portrait des pratiques des collèges et sentiment d'appartenance des étudiants et étudiantes, Conseil des collèges, Gouvernement du Québec, Janvier 1985, 174 p.

GUY, Hermann. Projet I.P.R., résultats au Collège de Rimouski par concentrations, Collège de Rimouski, 1977, pagination multiple.

IMBEAU, Pierre. Mini-colloque sur la santé mentale dans les cégeps du Québec, Fédération des cégeps, 1984, 16 p.

INOSTROZA, Julia C., FAURI, Alain. Etude de quelques facteurs reliés à l'abandon et à l'échec des étudiants francophones du Cégep de l'Outaouais; deuxième rapport. Hull, CEGEP de l'Outaouais, 1979, 315 p.

KERWIN-BOUTREAU, Suman. The effect of the psychology of learning course (350-360) on student's pre vs. post-test scores on study habits, study attitudes, locus of control, and self-concepts, and on their study time and overall grade average. Champlain regional College, St-Lambert, juin 1985, 146 p.

LAMONDE, Jeannine. La réussite scolaire au collégial. Recherche et développement, DGEC, ministère de l'Éducation, Bulletin statistique, vol. 9, no. 7. Québec, 1984, 72 p.

LANDRY, Louis et autres. CODE (une conception des objectifs de développement en éducation), Fédération des cégeps, 1977, 103 p.

LAVOIE, H. Les échecs et les abandons au collégial: document d'analyse, M.E.S.S., D.G.E.C., Québec, 1987, p. 13.

MASSOT, A. Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme, Les Cahiers de l'A.S.O.P.E., Volume 5, Université Laval et Université de Montréal, Montréal, 1979.

Ministère de l'Éducation. Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, document synthèse, Service de la recherche, M.E.Q., Juin 1980, 15 p.

OSBORN, Alex F. L'imagination constructive, Dunod, Paris, 1971.

PAPALIA, Diane, E. et Olds, Sally W. Le développement de la personne. Ed. HRW, Montréal, 1983.

QUESNEL, Robert. L'étudiant au collège Lionel-Groulx: ses caractéristiques, ses préoccupations, Service aux étudiants, Collège Lionel-Groulx, 1977, 74 p.

RHEAUME, Denis, OUELLETTE, Sylvie. Questionnaire L.G.3, la mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressenties par des étudiants du collégial, DGEC, MEQ, 1981, pagination multiple.

ROGERS, C.R. Liberté pour apprendre, Dunod, Paris, 1976.

ROUSSEAU, René et autres. Passage secondaire-collégial (document de travail), Association des institutions d'enseignement secondaire, Juillet 1976, 15 p.

SADLER, W.A. et WHIMBEY, A. "Apprendre à penser: une approche globale", dans Vie pédagogique, no 42, avril 1986.

ST-ONGE, Michel. Psychopédagogie, document manuscrit, 1984.

SAINT-ARNAUD, Yves. La personne humaine, Éd. de l'homme, Montréal, 1974.

TALBOT, Gilbert. Les effets des significations du travail des étudiants sur leur image de soi, leur motivation intrinsèque et leur rendement scolaire subséquent, Ste-Foy, Collège régional Champlain, 1981.

TELLIER, J. Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial, Service de recherche pédagogique, Cégep de Saint-Jérôme, 1979.

TINTO, Vincent. "Drop Out from Higher Education: a Theorical Synthesis of Recent Research", dans Review of Education Research, vol 45, no 1, 1975, p. 89-125.

TOUKIA-LAGACÉ, M. La pensée formelle chez les étudiants de Collège I: objectif ou réalité?, Cégep de Limoilou, Québec, 1981.

TREMBLAY, Henri. Avoir 15 ou 16 ans en 1985. Le rôle éducatif de la famille et de l'école, ministère de l'Éducation, Québec, 1985, 54 p.

TREMBLAY, Henri. Avoir 15 ou 16 ans en 1985. L'univers culturel des jeunes, version abrégée, ministère de l'Éducation, Québec, 1985, 54 p.

TURCOTTE, André et autres. Rapport du comité sur l'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage, Fédération des cégeps, 1984.

TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J. et GOEBLACH, L. L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage, Fédération des cégeps, 1985.

WILSON, John. Le maître et l'éducation morale. Édition NPH: Victoriaville, 1984, 191 p.

Troisième partie

Guides didactiques des cours

TROISIEME PARTIE: GUIDES DIDACTIQUES DES COURS

Dans cette troisième partie, nous présentons les guides didactiques des cours qui composent le programme de transition: le cours "Philosophie, pensée et discours", le cours de français "Linguistique", les cours de psychologie "Psychologie de l'apprentissage", "Motivation, affirmation de soi et créativité" et le cours d'éducation physique "Jeux et processus d'équipe".

Le programme de transition, est un projet élaboré à partir de recherches faites dans le cadre du cours de philosophie. Cela justifie la densité du guide didactique de ce cours. On y présente, la méthode LOGOS; chacun des cours du projet s'en inspire, à des degrés divers. Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, les guides didactiques des autres cours ne contiendront que les adaptations particulières de cette méthode à leur discipline.

PHILOSOPHIE, PENSER ET DISCOURS

AVANT-PROPOS

L'élève qui entreprend des études collégiales aborde au moins une nouvelle discipline: la philosophie. Comme pour tout premier contact avec un champ d'études nouveau, l'élève devra d'abord s'initier à l'outil de travail privilégié pour cette matière; dans le cas de la philosophie, le raisonnement représente l'instrument de travail le plus efficace.

Au cours de son histoire, l'homme s'est exposé aux événements et a subi le choc de réalités diverses; en évoluant, il s'est expliqué des phénomènes. A force de se confronter à des événements inexplicables, il les a peu à peu démystifiés et en a même élaboré des systèmes dans lesquels des tentatives d'explications s'intègrent et se valident mutuellement: systèmes scientifiques, philosophiques, esthétiques ou moraux. Dans le langage piagétien, on dirait de l'homme qu'il assimile ou s'accommode. Dans un langage fonctionnaliste, on parlerait plutôt d'une application des solutions ou de leur élaboration. Dans un cas comme dans l'autre, l'homme apprend et s'adapte: il réduit les contradictions, il découvre de nouveaux liens de causalité, il reconstruit ses principes explicatifs, il élabore de nouveaux systèmes. L'explication de cette activité ardue et pourtant incessante, résiderait dans ce que les psychologues de l'apprentissage ont appelé, suivant le cas, le besoin de cohérence ou le <u>besoin de logicité</u>: besoin de ne pas vivre dans un univers chaotique, besoin de "contrôler" le hasard, besoin de déterminer du moins en partie, le cours des événements et, sous-jacent à tout cela, besoin de survivre et de vivre mieux.

Encore aujourd'hui, le raisonnement permet de clarifier notre perception des choses. Il développe l'aptitude à distinguer ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, et apporte une structure de pensée nécessaire aux activités quotidiennes. Les objectifs des premiers cours de philosophie répondent à tous ces besoins.

1. Objectifs

1.1 Objectif général

Acquérir des connaissances et des habiletés nécessaires à la critique des discours et des pratiques qui, à travers diverses situations, déterminent le développement personnel sur le plan des idées et des comportements.

1.2 Objectifs spécifiques

1.2.1 Acquérir des connaissances sur la pensée discursive (l'enchaînement articulé des opérations menant à une conclusion logique) et savoir en reconnaître les principaux éléments.

1.2.2 Distinguer l'argumentation rationnelle de l'expression des sentiments ou des convictions et de la reproduction d'idées reçues.

1.2.3 Identifier, analyser et évaluer diverses sortes de pensées et de discours (leurs caractéristiques, leur mode de production, leur structure interne, leur rapport aux pratiques et leur statut).

1.2.4 Identifier certaines contributions de la philosophie au développement de la pensée critique.

1.3 Objectifs complémentaires

L'ajout d'objectifs complémentaires aideront l'élève à acquérir une formation fondamentale. Ces objectifs s'identifient par des comportements bénéfiques à l'élève, autant pour la réussite

de ses autres cours que pour son épanouissement personnel. Les objectifs complémentaires se définissent ainsi:

1.3.1 Employer la langue comme outil d'organisation, de clarification, d'expression, et de communication de la pensée rationnelle.

1.3.2 Développer les habiletés intellectuelles suivantes: conceptualiser, analyser, définir, argumenter et conclure, juger et critiquer.

1.3.3 Développer un sens critique face aux interventions, aux informations et aux pressions du milieu.

1.3.4 Outiller l'élève en vue de le rendre intellectuellement autonome, c'est-à-dire lui présenter les principaux outils de la pensée rationnelle ainsi que leur fonction pratique.

2. Les contenus

Pour atteindre ces objectifs, des contenus notionnels servent de support au développement des habiletés. Ces contenus sont choisis selon des critères pragmatiques. Ils doivent servir d'outils de base aux apprentissages que l'élève rencontrera dans ses cours ou dans son futur travail.

Les contenus sont regroupés selon les quatre objectifs spécifiques.

2.1 Concernant le premier objectif spécifique:

2.1.1 La définition

- Reconnaître les principales erreurs de la définition.
- Identifier les règles d'une définition correcte.

- Bien définir les concepts que l'on utilise dans une communication.
- Evaluer et améliorer une définition.

2.1.2 La déduction

- Distinguer le jugement d'une proposition.
- Savoir reconnaître une proposition.
- Distinguer la vérité d'une proposition, de la validite d'une déduction.
- Reconnaître les parties d'une proposition.
- Distinguer et représenter les différents types de propositions.
- Dégager les règles de la déduction.
- Etre capable d'effectuer des déductions simples par l'entremise d'oppositions de propositions.
- Distinguer une certitude d'une possibilité.

2.1.3 Le raisonnement

- Reconnaître les principaux éléments d'un raisonnement inductif.
- Etre capable d'évaluer un raisonnement inductif.
- Identifier les règles permettant de construire un raisonnement inductif correct.
- Reconnaître les principaux éléments d'un raisonnement déductif.
- Distinguer un raisonnement inductif d'un raisonnement déductif.
- Identifier les parties et les termes d'un raisonnement déductif.
- Distinguer la vérité, de la validité d'un raisonnement.
- Dégager les règles d'un raisonnement déductif valide.

- Analyser et contruire des raisonnements déductifs valides.

2.1.4 Le raisonnement complexe

- Reconnaître les éléments d'un raisonnement disjonctif.
- Dégager les règles régissant le raisonnement disjonctif.
- Reconnaître les éléments d'un raisonnement conditionnel.
- Dégager les règles régissant le raisonnement conditionnel.
- Reconnaître les éléments d'un raisonnement biconditionnel.
- Dégager les règles régissant le raisonnement biconditionnel.
- Analyser et évaluer des raisonnements disjonctifs, conditionnels et bi-conditionnels.

2.1.5 Les énigmes

- Distinguer différents modèles d'énigmes.
- Développer une stratégie de résolution de problèmes.
- Résoudre des énigmes ou problèmes par l'acquisition d'habiletés spécifiques:

  a) décoder des informations,
  b) réorganiser des informations,
  c) élaborer des hypothèses,
  d) évaluer des hypothèses,
  e) présenter une solution pertinente et cohérente.

2.2 Concernant le deuxième objectif spécifique:

- Distinguer un fait d'une opinion.
- Identifier des faits et des opinions dans des textes.
- Se situer par rapport au concept de vérité.
- Reconnaître la nécessité de la justification des opinions.
- Identifier et évaluer les sources de connaissance.
- Établir la différence entre justifier et convaincre.
- Identifier les erreurs logiques les plus courantes, et les argumentations déguisées en raisonnements.
- Évaluer et expliquer différents sophismes.
- Trouver des sophismes dans des journaux.
- Composer des sophismes.

2.3 Concernant le troisième objectif spécifique:

- Distinguer un discours structuré d'un discours non-structuré.
- Identifier les éléments dans une diversité de discours: quotidien, publicitaire ou de propagande, scientifique et philosophique.
- Reconnaître la fonction des différents types de discours.
- Analyser et critiquer différents types de discours.
- Construire un texte d'opinion bien structuré.
- Identifier les principaux éléments d'un texte.
- Résumer un texte.
- Justifier une prise de position personnelle.

2.4 Concernant le quatrième objectif spécifique:

- Acquérir des connaissances pour être capable de poser la problématique de la connaissance.
- Se sensibiliser à quelques théories de la connaissance.
- Situer et résumer les conceptions empiriste, matérialiste, et idéaliste de la connaissance.

- Se situer et s'orienter par rapport aux différentes conceptions de la connaissance.

3. Description de la méthode pédagogique employée

Ce cours favorise une pédagogie où l'élève doit se reconstruire à l'aide d'un matériel approprié,[1] des règles, des principes et des lois nécessaires au fonctionnement efficace de la pensée. Cette "pédagogie de la découverte" oblige l'élève à être actif dans son apprentissage, tout en développant ses habiletés intellectuelles. Dans cette optique, un modèle d'enseignement et d'apprentissage a été construit[2] puis expérimenté;[3] la méthode LOGOS aménage de façon originale cinq étapes déjà connues du processus d'apprentissage: le déséquilibre cognitif, l'expérimentation, la phase hypothético-déductive, la théorisation et le transfert.

3.1 Apprendre, c'est reconstruire le savoir

Selon Jean Piaget, toute connaissance à acquérir doit être réinventée par l'élève, ou tout au moins reconstruite; une retransmission demeure insuffisante. L'acquisition de nouvelles connaissances et l'apparition de nouvelles attitudes intellectuelles relèvent de l'intervention du sujet à l'intérieur de son développement. Pour apprendre, il faut comprendre; pour comprendre il faut agir, expérimenter, interagir avec l'environnement.

---

1. DÉSILETS, J., ROY, D., L'apprentissage du raisonnement, HRW, Montréal, 1986.

2. DÉSILETS, J., ROY, D. La méthode LOGOS, Service de recherche et perfectionnement du Collège de Rimouski, Rimouski, 1988.

3. BRIAND, J.-M., DÉSILETS, J., ROY, D., TURPANIER, A., Le développement de la pensée formelle par la méthode LOGOS et BRGR, rapport de recherche, Cégep de Rimouski, Rimouski, 1986.

Si l'activité du sujet représente un aspect essentiel, il faut aussi mettre l'accent sur la compréhension des notions utilisées, plutôt que sur la mémorisation de celles-ci. "Apprendre par coeur", c'est mémoriser des mots par associations arbitraires, de façon mécanique et par répétition. Cet apprentissage est sans doute important, mais se limite à la maîtrise d'un vocabulaire de base, préalable à l'acquisition de connaissances. L'apprentissage par compréhension est beaucoup plus significatif car il permet d'incorporer des notions, ou des concepts nouveaux à la structure cognitive de l'individu. Ce processus élimine des liens arbitraires pour faire place à des liens logiques d'inclusion, d'induction et de déduction. Il faut se rappeler que la structure cognitive de l'individu est dynamique; elle est l'objet d'additions et de modifications constantes, particulièrement en période d'apprentissage. Les concepts et les théories mémorisés ont peu d'impact sur le développement de la pensée de l'élève et contribuent faiblement au transfert des connaissances dans la compréhension et l'explication des événements du quotidien.

L'exigence imposée à l'élève de reconstruire le savoir implique aussi une modification du rôle du professeur. Ce que l'on devrait enseigner, ce ne sont pas tant des concepts que le cheminement qui leur donne accès. En d'autres mots, enseigner, c'est informer l'élève de l'existence d'une organisation de connaissances dont il faut lui laisser découvrir les règles. Lorsque l'enseignant présente à l'élève des situations significatives qui l'amènent à explorer par lui-même, à manipuler, à découvrir, à poser des questions, à discuter, à articuler sa pensée, bref à poser des actes et à en voir immédiatement le résultat, on développe chez lui une autonomie et on lui permet d'apprendre à penser et même d'apprendre à apprendre. La tâche du professeur consiste donc à faciliter une démarche inductive qui stimule le processus de connaissance de l'élève, en instaurant un échange dynamique entre ce dernier et l'objet à connaître.

Pour susciter le désir d'apprendre, le cheminement suivi par l'élève se révèle de première importance. "Pour découvrir au lieu d'être informé, pour maîtriser au lieu de s'exercer, pour étudier intelligemment au lieu d'appliquer sans lien, pour analyser et synthétiser au lieu de répéter, pour comprendre, savoir connaître au lieu de réciter, l'élève se fie à des professionnels de l'enseignement capables de "l'embarquer" au jeu d'apprendre, un peu comme le ferait tout bon entraîneur".[4] Dans ce contexte, où reconstruire le savoir s'oppose au "bourrage de crâne", on découvre la nécessité et même l'urgence de centrer l'école sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement ou sur la matière.

3.2 Du concret vers l'abstrait

Un élève ne peut s'attaquer à une tâche d'apprentissage qui dépasse son développement cognitif. Ainsi, pour qu'un apprentissage ait du sens, il est essentiel que l'élève puisse greffer d'une quelconque façon ce nouveau savoir à son expérience de vie. En effet, l'individu ne peut comprendre le monde qu'en fonction de ce qu'il sait déjà. Plusieurs études ont montré que les élèves des niveaux secondaire et collégial se situent, pour la plupart, au stade concret. Il faut donc stimuler l'apprentissage chez l'élève à partir de situations concrètes, palpables et observables, plutôt que d'avoir recours aux théories ou aux principes. Ignorer ce fait élémentaire, c'est admettre que l'essence de l'enseignement échappe à la majorité des élèves.

Si l'on veut élever le niveau de formalisation de la pensée, il faut d'abord rejoindre les élèves là où ils sont, en adoptant une approche concrète de l'enseignement, c'est-à-dire en favorisant une démarche de questionnement progressive permettant l'observa-

---

4. Conseil supérieur de l'éducation, Apprendre pour de vrai, Rapport 1984-85 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985, p. 79.

tion, l'exploration, la manipulation et la découverte. Au commencement d'une démarche d'apprentissage, les situations proposées à l'élève doivent être concrètes et faire référence à du connu. Le palpable, le visible ou ce qui peut être ressenti deviennent des éléments inducteurs de l'apprentissage. L'écrit ne suffit pas. L'élève qui ne comprend pas ce qui lui est proposé de façon théorique retombe dans ses vieilles habitudes: "apprendre par coeur" des formules sans signification.

Le respect de l'ordre hiérarchique des difficultés conduit l'enseignant à structurer les activités proposées à l'élève. Cela implique que le professeur effectue une évaluation préalable du niveau de difficulté des connaissances présentées à l'élève, ainsi que les habiletés intellectuelles de ce dernier. Ainsi, à chaque étape de l'apprentissage, le niveau de langage et les tâches doivent être significatifs pour lui. Puisque les connaissances s'acquièrent en s'appuyant les unes sur les autres, il est nécessaire d'insister sur la maîtrise d'un apprentissage avant de passer à un niveau supérieur, afin d'améliorer sans cesse le processus de développement cognitif de l'élève.

Toute forme de savoir étant organisée, il importe que les informations présentées aux élèves, ainsi que les connaissances à faire découvrir, soient hiérarchisées en tenant compte de leur niveau d'abstraction respectif. La tâche de l'enseignant consiste essentiellement à organiser la séquence des informations et les activités des élèves, de façon telle qu'ils organisent à leur tour ces informations autour d'éléments essentiels. C'est dans cette perspective qu'a été construite la méthode LOGOS[9]. Elle fut

---

9. DÉSILETS, J., ROY, D., La méthode LOGOS, Service de recherche et expérimentation du Collège de Rimouski, 1984.

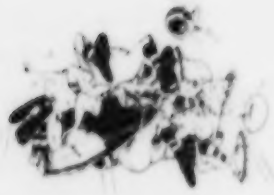
ensuite expérimentée[6] en l'appliquant à un contenu visant l'apprentissage de la logique et du raisonnement[7]. Cette méthode aménage de façon originale cinq étapes connues du processus d'enseignement-apprentissage: le déséquilibre cognitif, l'expérimentation, la phase hypothético-déductive, la théorisation et le transfert. La figure 1 illustre chacune de ses étapes.

---

6. BRIAND, J.-M., DÉSILETS, J., ROY, D., TREPANIER, A., Le développement de la pensée formelle par les méthodes LOGOS et B.B.G.R., rapport de recherche, Collège de Rimouski, 1986.

7. DÉSILETS, J., ROY, D., L'apprentissage du raisonnement, deuxième édition, HRW, Montréal, 1986.

Figure 1: **LES ÉTAPES DE LA MÉTHODE LOGOS**



DÉSÉQUILIBRE COGNITIF

EXPÉRIMENTATION

PHASE HYPOTHÉTICO-DÉDUCTIVE

THÉORIE

TRANSFERT

3.3 Phase de déséquilibre cognitif

3.3.1 Les notions d'équilibre et de déséquilibre

L'ensemble des opérations mentales maîtrisées par un individu à un stade donné constitue une forme d'équilibre. Mais s'il advient que de façon concrète et répétitive, sa capacité à traiter adéquatement les données du réel diminue, son champ d'équilibre s'en trouve ébranlé. Cette déstabilisation du champ d'équilibre va éventuellement lui permettre d'incorporer le possible, considéré désormais comme un objet de réflexion au même titre que le réel. Ainsi, l'élève aborde le niveau d'acquisition formel, dans lequel les caractéristiques structurent une nouvelle forme d'équilibre, supérieure à celle du niveau d'acquisition concret, et dont le domaine d'application est beaucoup plus vaste.

On peut affirmer que ce sont essentiellement les déséquilibres provoqués par les résultats contradictoires de l'activité d'acquisition concrète, (désaccord entre les anticipations du sujet et les faits qui s'imposent à lui) qui amènent le sujet à rechercher un nouveau processus d'équilibration. Précisons que cette notion de déséquilibre est primordiale, car elle permet d'effectuer le passage du stade d'acquisition concret au stade d'acquisition formel.

De façon générale, l'évolution du niveau d'acquisition concret vers le stade d'acquisition formel dépend pour l'individu, d'une confrontation avec un niveau de raisonnement légèrement supérieur à son niveau actuel. Cette confrontation entraîne des conflits, des déséquilibres et des tensions qui amènent l'élève à sortir de la contradiction et le font accéder à une forme supérieure d'équilibre. En fait, la nécessité d'apprendre quelque chose de nouveau s'impose à la personne lorsque celle-ci vit concrètement l'expérience d'un

échec, d'une contradiction, d'une difficulté ou d'un conflit, c'est-à-dire lorsqu'elle essaie, sans succès, d'appliquer à une situation nouvelle ses façons habituelles de faire ou de penser. Dans le vocabulaire de la psychologie de l'apprentissage, un état d'équilibre est défini comme celui où l'on retrouve une adéquation de la réalité extérieure au modèle intérieur qu'a l'individu de cette réalité. Or, c'est dans cet état d'équilibre que se trouve le sujet au début d'un processus d'apprentissage. À partir du moment où le professeur veut transmettre de nouvelles notions à l'élève, l'équilibre est rompu. La figure de la page suivante, représente le développement possible de la réaction d'un élève face à une matière nouvelle.

L'équilibre de l'élève se rompt au moment où le professeur annonce un nouveau contenu. Le processus d'apprentissage se met en branle dès la présentation d'une situation ou d'un exercice de déséquilibre car la motivation y est actualisée. L'élève est donc intéressé à investir de l'énergie pour apprendre cette nouvelle matière. L'efficacité de la motivation doit se manifester en ébranlant les intuitions profondes du sujet, suite à un problème particulier à résoudre. C'est précisément la contradiction entre les intuitions de l'élève et la solution au problème, qui l'amènera à douter de ses outils intellectuels et à chercher de nouveaux moyens de résolution plus efficaces.

Puisque le déséquilibre est créé et maintenu, le sujet est à ce moment disponible pour entreprendre la seconde étape du processus d'apprentissage.

Figure 2: DÉSÉQUILIBRE RÉUSSI

1 Équilibre entre réalité extérieure et le modèle intérieur qu'a l'individu de cette réalité

2 Nouveau cours
Nouveau concept
Nouvelle matière

3 Motivation extrinsèque
- Désir de réussir
- Plaire au professeur
- Goût de la compétition
- Solidarité avec le groupe

4 Présentation d'une situation de déséquilibre

5 Contradiction
Doute
Étonnement

6 Motivation intrinsèque
- Conscience d'un problème
- Besoin de cohérence

7 Recherche d'un état d'équilibre
- Désir de réduire les contradictions
- Naissance d'un comportement d'exploration

8 Phase d'expérimentation

3.3.2 Déséquilibre et motivation

Selon la théorie du déséquilibre, dite aussi théorie de la dissonance cognitive, l'individu qui perçoit une situation contradictoire à son modèle d'explication habituel, modifiera ce modèle de manière à éliminer cette contradiction. La perception de la contradiction et la résolution de celle-ci deviennent donc ses motivations à apprendre.

Il n'est cependant pas toujours nécessaire de recourir à la contradiction pour motiver l'élève à entreprendre une démarche d'apprentissage. Souvent, la rencontre d'une difficulté, d'un obstacle, ou la seule présence de quelque chose d'inattendu dans la séquence proposée, suffit à motiver l'élève.

Quand la situation s'y prête, il est toujours préférable de recourir autant à la motivation intrinsèque qu'à la motivation extrinsèque. La première fait appel au besoin de cohérence interne (désir de rétablir l'équilibre perdu) commun aux individus. La seconde regroupe plutôt un certain nombre de goûts, de besoins et de désirs partagés par l'ensemble des individus: besoin de plaire, désir de réussir, goût de la compétition, etc.

Enfin, il faut signaler que la motivation de l'élève sera plus grande si le professeur réussit à susciter certaines questions afin de rendre le nouveau contenu pertinent et significatif pour l'élève.

3.3.3 Comment provoquer un déséquilibre

Le succès de l'opération, dans cette première étape, repose en grande partie sur l'habileté du professeur. Celui-ci doit faire preuve d'astuce et de créativité pour stimuler

l'élève et l'amener à entreprendre le processus d'apprentissage. Pour ce faire, le professeur doit être très informé des intérêts et des préoccupations de ses élèves. A cette fin des rapports récents sur l'état de la jeunesse actuelle, des revues ou des journaux destinés aux jeunes, ainsi que des discussions informelles avec les élèves, peuvent être efficaces. Il ne faudrait surtout pas craindre d'utiliser des situations originales, qui sortent du cadre habituel du milieu scolaire.

Le but visé par cette phase de déséquilibre consiste à faire prendre conscience à l'élève de l'insuffisance de ses intuitions. Il faut donc lui proposer un problème ou un exercice en apparence simple, où il ne pourra éviter certains pièges mis en place pour mettre en doute ses convictions. Cependant, le problème ou l'exercice présenté ne doit pas paraître trop difficile, cela pourrait décourager l'élève et l'inciterait à repousser la démarche pédagogique proposée.

3.3.4 Conditions de réussite d'un déséquilibre

Plusieurs obstacles peuvent se présenter lors de l'élaboration et de la présentation de la phase de déséquilibre. Certains de ces obstacles sont directement liés à la façon de procéder du professeur ou aux moyens qu'il utilise. D'autres obstacles peuvent parvenir de l'apprenant lui-même, comme par exemple une situation émotionnelle difficile ou certaines habiletés mentales insuffisantes.

3.3.5 Des préalables nécessaires chez l'élève

Puisque la phase de déséquilibre a pour but d'ébranler certaines convictions de l'élève et de l'amener à douter de ses outils intellectuels, elle crée, temporairement, un sentiment d'insécurité chez celui-ci. Règle générale, cette

insécurité pédagogique est très utile pour aiguiser la curiosité de l'apprenant, sauf s'il présente un état émotionnel précaire. Dans ce cas, il aura tendance à éviter toute forme de déséquilibre, qui mettrait en danger sa sécurité déjà fragile. C'est pourquoi nous suggérons aux professeurs de sécuriser les élèves en les valorisant constamment pour développer leur confiance en soi, dimension essentielle à toute démarche d'apprentissage.

Le stade du déséquilibre est atteint lorsque l'élève prend conscience du caractère contradictoire d'une situation. Pour y arriver, il est nécessaire de maîtriser certaines opérations mentales. L'élève jouit-il d'un sens de l'observation suffisant? Est-il capable de distinguer, de comparer, d'identifier des ressemblances, d'établir des liens? Possède-t-il un minimum de rigueur logique? Même si le professeur doit aider l'élève dans les difficultés qu'il rencontre, il semble que certaines habiletés mentales soient préalables au processus d'apprentissage proposé par la méthode LOGOS.

3.3.6 Des stratégies d'enseignement

Les défis et les problèmes à résoudre dans la phase de déséquilibre constituent une véritable source d'apprentissage pour l'élève. Déjà, une première difficulté se manifeste dans l'élaboration des exercices de déséquilibre. Non seulement il est très difficile de rejoindre l'ensemble des élèves d'une classe (diversité des styles d'apprentissage) mais de plus, la situation de déséquilibre créée par le professeur risque de ne pas les atteindre. Il faut donc expérimenter plusieurs situations de déséquilibre pour effectuer un choix judicieux. Ainsi on augmente les chances d'engendrer une situation qui suscite une remise en question chez les élèves.

Les représentations spontanées des élèves constituent l'obstacle le plus fréquemment rencontré par le professeur. À partir de son expérience personnelle, l'élève a déjà élaboré des concepts ou des explications fonctionnelles sur tout ce qui touche son environnement. L'individu a tendance à conserver ces concepts à propos des choses ou des comportements, car ces représentations spontanées rendent son monde intelligible. Lorsque le professeur lui présente une situation de déséquilibre, il faut donc s'attendre à ce que l'élève résiste et déforme parfois l'information présentée, pour éviter de remettre en question ses préjugés. Par contre, cet obstacle n'est qu'apparent. En effet, les préjugés ou les représentations spontanées des élèves fournissent une excellente occasion de stimuler leur prise de conscience face à la contradiction de leurs intuitions et de la résolution du problème présenté. Ainsi les préjugés constituent des situations de déséquilibre stimulantes, qui poussent les élèves à rechercher de nouveau outils intellectuels pour rétablir un équilibre cognitif.

Pour éviter que la situation de déséquilibre provoque un sentiment d'impuissance suivi d'un découragement, il est préférable que cette phase soit de courte durée. Mais surtout, elle doit être accessible à l'élève et considérer ses acquis antérieurs. Plusieurs situations de déséquilibre contribuent à diminuer la résistance de l'élève, à la condition toutefois que le professeur permette à celui-ci de rétablir l'équilibre momentanément, avant d'être confronté à une nouvelle situation déstabilisante.

3.4 Phase d'expérimentation

La phase de déséquilibre ayant fait naître un comportement d'exploration et d'observation, l'élève est maintenant prêt à entreprendre l'étape d'expérimentation, puisqu'il est déjà disposé

à rechercher de nouveaux outils intellectuels pour corriger ses intuitions. Il s'agit maintenant de l'inciter à expérimenter par des exercices ou des mises en situation. Le succès de l'opération repose sur deux conditions d'efficacité que l'on pourrait présenter de la façon suivante: premièrement, l'élève doit être engagé activement dans une expérience ou un problème de nature à l'intéresser personnellement; deuxièmement, l'expérience ou le problème doit être suffisamment complexe pour stimuler l'élève.

En résumé, si à la phase de déséquilibre l'élève a d'abord vécu un problème; il s'agit maintenant pour lui de chercher à le comprendre. Pour ce faire, il doit amasser de l'information sur les événements ou les phénomènes impliqués, ainsi que sur les habiletés requises pour y faire face. L'élève doit aussi procéder à l'examen du problème le plus objectivement possible. Les exercices proposés par le professeur à la phase d'expérimentation, doivent ici permettre à l'élève de faire des observations, d'agencer sommairement ses premières impressions et de réorganiser un ensemble d'informations. Le rôle de l'enseignant, à ce moment, consiste à privilégier des approches pédagogiques et à sélectionner des activités d'apprentissage qui seront pour l'élève, des occasions de découvrir de nouvelles connaissances.

Ainsi, la phase d'expérimentation permet à l'élève de confronter ses intuitions à la réalité. Dans ce contexte, ses erreurs lui permettent de prendre conscience de son style d'apprentissage et l'orientent vers une démarche plus systématique. La caractéristique essentielle de cette étape est d'amener l'élève à se réapproprier (donc à découvrir par lui-même) toute nouvelle connaissance. En effet, la transmission d'un savoir par le professeur n'est pas suffisante pour que l'élève l'assimile correctement.

3.5 Phase hypothético-déductive

Maintenant que le processus d'expérimentation est terminé, l'élève cherche à s'assurer de la validité de ses observations. Par une analyse rigoureuse, il doit identifier toutes les hypothèses possibles de solution d'un problème. Des déductions successives permettent ensuite d'éliminer certaines hypothèses pour ne retenir que les plus correctes, les plus cohérentes, les plus valides.

Dans cette phase, l'élève doit imaginer et construire de nouveaux rapports entre ses connaissances et le problème à résoudre. Pour ce faire, il doit vérifier la cohérence de chacune des solutions élaborées au préalable, en effectuant un travail d'analyse méthodique. Cette tâche consiste à estimer la valeur de chacune des solutions en fonction des données connues du problème. L'hypothèse ou l'explication retenue sera celle qui présente le plus de cohérence par rapport au problème à résoudre.

3.5.1 Description du processus d'évaluation des hypothèses

L'élève dans cette phase, procédera à une tâche d'évaluation: il devra argumenter, valider, critiquer et juger un ensemble de solutions possibles à un problème. Ces solutions auront été conçues dans le but de créer de nouveaux liens entre des connaissances déjà acquises, apparaissant relatives au problème à l'étude. L'élève doit ainsi évaluer la portée du rapport logique entre une solution et un problème. Pour se faire une idée juste, on compare des points de vue, on examine la situation sous tous les angles et le plus objectivement possible. C'est ici qu'interviennent la critique et la rigueur logique dont l'élève n'avait pas à se préoccuper aux phases antérieures; maintenant, il doit vérifier la validité des liens qu'il a créés entre certaines hypothèses et le problème rencontré.

La rigueur logique impliquée dans l'évaluation des hypothèses d'explication, devrait éventuellement se manifester par la capacité de l'élève à sélectionner l'hypothèse qui exprime toutes les données du problème. Cette hypothèse, parce qu'elle considère tous les éléments du problème et élimine du même coup toute autre explication, sera retenue par l'élève comme étant la solution la plus efficace et la plus probable.

3.5.2 Résumé

Voici les étapes à suivre pour faciliter la résolution d'un problème:

- circonscrire correctement le problème en distinguant les données fournies et les questions à répondre;
- faire l'inventaire de toutes les hypothèses possibles, pour ne pas se limiter à une seule façon de procéder;
- conserver les hypothèses les plus acceptables et les vérifier avec toute la rigueur possible;
- sélectionner la solution la plus cohérente, tant pour l'universalité de sa réponse que pour l'élimination pratique de toute autre hypothèse.

3.6 Phase de théorisation

A l'étape précédente, l'élève est parvenu à un certain nombre de conclusions. De celles-ci se dégagent des constantes, des regroupements, des principes, des lois, des règles, des modèles. Il s'agit maintenant de passer à l'étape de la conceptualisation où l'élève doit percevoir l'élément commun de ses observations, afin de formuler ses hypothèses, et ses déductions. C'est la phase de

théorisation, où l'élève essaie de résumer les informations récoltées pour en dégager le sens et la portée. Désormais il peut formuler de façon plus générale et plus abstraite, un certain nombre de règles ou de principes qui régissent ses découvertes.

Bien sûr, il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève élabore une théorie formelle du premier coup. Cette étape sert essentiellement à développer, chez l'élève, l'aptitude à construire des théories. Il faut se rappeler que l'apprentissage se fait en construisant, en explorant, en élaborant des théories que l'on abandonne après les avoir éprouvées. Il revient au professeur de créer un contexte où l'élève peut élaborer des théories de transition. Même si elles sont fausses, elles constituent un cheminement d'apprentissage valable et parfois nécessaire pour lui apprendre à penser.

La formulation d'une règle ou d'une théorie, devant d'une part être assimilée, elle oblige aussi l'élève à développer son esprit de synthèse afin d'identifier ce qui est essentiel dans l'ensemble de ses expérimentations. Cette phase de théorisation va lui permettre d'avoir une vision globale d'expériences qui semblaient isolées à l'origine, tout en lui faisant retrouver un nouvel état d'équilibre. Il ne pourra généraliser ses découvertes qu'une fois cette phase terminée.

Par la même occasion, le professeur va raffiner la formulation de l'élève en fonction d'une acception plus classique de la théorie découverte. Souvent, les expressions employées pour en décrire sa compréhension, sont trop personnelles pour être généralisées. L'élève n'a plus alors qu'à assurer la validité de cette théorie par son application à des problèmes pratiques variés.

3.7 Phase de transfert

Dans cette dernière étape de la méthode LOOOB, l'élève démontrera qu'il a réellement assimilé l'apprentissage proposé en généralisant ses découvertes, et en les appliquant à des cas similaires, mais de contenus différents. On peut définir le transfert, étape finale de l'apprentissage, comme l'habileté à appliquer des connaissances à des situations différentes de l'apprentissage initial. Il s'agira pour le professeur, d'encourager le transfert des connaissances et des habiletés en proposant des exercices appropriés. La présentation de ceux-ci doit respecter un ordre croissant de difficulté, tout en évitant une évolution trop considérable d'un problème à l'autre. Il est également préférable de présenter quelques problèmes de même niveau de difficulté avant d'accéder à un niveau supérieur, afin d'assurer à l'élève une maîtrise de ses nouvelles acquisitions.

Pour favoriser le transfert, il est recommandé d'avoir recours aux procédés pédagogiques suivants:

- présenter à l'élève des activités d'apprentissage presque similaires entre elles, et proposer à celui-ci de dégager les éléments de similitude et de divergence;

- encourager les élèves à distinguer les éléments de ressemblance et de différence entre plusieurs circonstances d'apprentissage qui leur sont proposées dans un cours, retracer des cas avec lesquels ils doivent composer, soit dans d'autres cours, soit dans la vie de tous les jours;

- procurer à l'élève de multiples occasions où il devra se servir de ses nouvelles acquisitions;

- stimuler l'élève à exploiter ou explorer des généralisations significatives.

4. Les modes et les critères d'évaluation

En partant du postulat qu'évaluer l'apprentissage, c'est vérifier le progrès de l'élève vers la réalisation des objectifs de formation, il importe d'accompagner toute évaluation sommative d'un processus d'évaluation formative car évaluer, c'est plus que noter et quantifier: c'est porter un jugement global sur les activités d'apprentissage de l'élève.

Pour ce qui est de l'évaluation sommative, les examens ne devraient pas porter sur la formulation de règles ou sur une répétition de la théorie. Ils devraient viser essentiellement la résolution de problèmes pratiques où l'élève démontre sa compréhension de la matière et sa maîtrise de certaines habiletés, identifiées dans chacune des parties du cours. Puisque les examens ont pour but de sanctionner la qualité des apprentissages, l'élève connaîtra pour chaque bloc théorique, les critères et les normes de correction. Les critères d'évaluation sont les suivants:

- compréhension du contenu des cours;
- aptitude à l'analyse;
- aptitude à la rigueur et au raisonnement;
- capacité de défendre des opinions de façon claire et rationnelle;
- capacité d'émettre des hypothèses et de sélectionner les plus cohérentes;
- qualité de la langue française.

En plus des cinq examens répartis sur l'ensemble du semestre, il devient pertinent de revenir au principe d'un examen-synthèse à la fin du cours, afin de permettre à l'élève de revenir sur les apprentissages spécifiques réalisés dans chacun des blocs théoriques et d'en

arriver à une vue d'ensemble de la matière. Cet examen-synthèse aide le professeur à mesurer les progrès de l'élève dans la réalisation des objectifs du cours. L'évaluation sommative permet de recueillir des informations utiles mais elle ne devient réellement significative que par l'évaluation formative.

L'évaluation formative a pour but d'aider l'élève à prendre conscience de son cheminement tout au long du cours, ce qui améliore son apprentissage. Cette prise de conscience, élément-clé de la motivation de l'élève, implique une plus grande individualisation de l'enseignement. En conséquence, le temps de cours alloué à la présentation théorique sera limité au strict minimum afin d'inciter les élèves à parcourir les grandes étapes de la méthode pédagogique développée auparavant. De cette façon, on leur assure une disponibilité pendant la période des exercices. Chaque partie du cours est accompagnée d'une multitude et d'une diversité d'exercices qui feront acquérir à l'élève une meilleure compréhension des concepts étudiés et une maîtrise des habiletés acquises. Aussitôt qu'un élève éprouve un problème dans les exercices, le professeur peut intervenir rapidement. D'abord il pourra situer le niveau de difficulté, ensuite revenir sur l'apprentissage, et rendre l'élève apte à surmonter la difficulté. Ainsi, l'élève peut compter sur un feed-back immédiat et activer son rythme d'apprentissage. Ces périodes d'exercices permettent au professeur d'identifier les acquis réels des élèves et, advenant le cas, d'envisager de nouvelles situations d'apprentissage pour rapprocher les acquis des objectifs.

Une fois les examens corrigés, ils sont remis de façon individuelle aux élèves. Cette mesure difficilement applicable dans un groupe de trente-cinq élèves, devient très intéressante dans un groupe de vingt individus. Puique la remise individuelle des examens, accompagnée d'explications, permet à l'élève de mieux identifier les types d'erreurs qu'il effectue, le professeur peut suggérer des moyens appropriés pour améliorer ou corriger l'apprentissage. Cette mesure permet, entre autres, de mettre l'emphase sur les apprentissages de

l'élève plutôt que sur la note obtenue. Les autres dimensions de l'évaluation correspondent aux éléments développés dans la partie Évaluation de l'approche pédagogique multidisciplinaire.

5. Bibliographie

BARRY, Vincent E. Pratical Logic, New-York, H.R.W., 1980.

BARRY, Vincent E. Invitation to Critical Thinking, New-York, H.R.W., 1984.

CARATINI, Roger. La philosophie (2 tomes), Paris, Seghers, 1984.

CARROLL, Lewis. Logique sans peine, Paris, Hermann, 1972.

CHAFFEE, John. Thinking Critically, Houghton Miffin Company, Palo Alto, 1985.

CHAFFEE, John. Instructor's Manual. Thinking Critically, Houghton Miffin Company, Palo Alto, 1985.

CHOMSKY, Noam. Le langage et la pensée, Paris, Payot, 1971, (no 148).

Collectif. Le raisonnement, Sherbrooke, Éditions Caza, 1978.

Collectif. Théorie du langage, théorie de l'apprentissage, CRSH, Paris, Seuil, 1979.

CÔTÉ, C., LEIDE, J.E., Lecture et pensée formelle chez les adolescents de Secondaire V, Asted, 1986.

DESAUTELS, P. La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique, ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de

ces structures chez des étudiants de niveau collégial. Montréal, Cégep de Rosemont, 1978.

DESAUTELS, P. Développer la pensée formelle. Montréal, Collège de Rosemont, 1981.

DISPAUX, Gilbert. La logique et le quotidien. Paris, éd. Minuit, Coll. Arguments, 1984.

DORELLE, M. Le raisonnement par analogie. Paris, P.U.F., 1963.

DUMONT, J. et C. SCHUSTER. Jouer à raisonner, Paris, E.O., 1982.

FALKOF, L. I., MOSS, J. "When Teachers Tackle Thinking Skills" in Educational Leadership, November 1984, pp. 4-9.

FEUERSTEIN, R. and al. Instrumental Enrichment: An Intervention Program For Cognitive Modificability, Baltimore, University Park Press, 1980.

FLEW, A. Thinking straight, New-York, Prometheus Books, 1977.

GAGNÉ, R.M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Montréal, Éditions HRW, 1976.

GOVIER, Trudy. A Pratical Study of Argument, California, Wadsworth publishing compagny, 1985.

HITCHCOCK, David. Critical Thinking. A Guide To Evaluating Information, Toronto, Methuen, 1983.

KNEVCHE, J.-Robert. Logic for Undergraduates, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1961.

LAMY, J.-M., Savoir disserter, Coll. "Outils, techniques et méthodes", Montréal, IRPA inc., 1985.

LIPMAN, M. La découverte d'Harry Stottlemeir, Paris, Vrin, 1978.

MEDINA, Josée et autres. Philosophie, Paris, Magnard, 1984.

M.E.Q. Apprendre pour de vrai, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1986.

MOORE, Brooke Noe' PARKER, Richard. Critical Thinking. Evaluating Claims ons Arguments in Everyday Life, Mayfield Publisching compagny, Palo Alto, 1986.

MUNRO, G., SLATER, G. "The Know-How of Teaching Critical Thinking", in Social Education, April 1985, pp. 284-292.

RADER, Melvin. The enduring questions, Washington, H.R.W., 1980.

ROBERT, Serge. La logique, son histoire, ses fondements, Québec, éd. Le Préambule, 1978.

SADDLER, W. A. Jr, WHIMBEY, A. "A Holistic Approach To Improving Thinking Skills", in Phi Delata Kappan, Vol. 67, no 3, November 1985, pp. 199-203. Traduit dans Vie pédagogique, no 42, avril 1986, p. 10-15 sous le titre de "Apprendre à penser: une approche globale".

STERNBERG, R. J. "How Can We Teach Intelligence?". Educationnel Leadership, Vol. 42, no 1, sept. 1984(a). pp. 38-48.

STERNBERG, R. J. "Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence". The Behavioral and Brain Sciences, no 7, 1984(b). pp. 269-315.

STERNBERG, R. J. "Teaching Critical Thinking, Part 1: Are We Making Critical Mistakes? in Phi Delta Kappan. Vol. 67, No 3, November 1985, pp. 194-198.

STERNBERG, R. J. "Teaching Critical Thinking, Part 2: Possible Solutions" in Phi Delta Kappan. Vol. 67, No 4, December 1985, pp. 277-280.

STUART, J. A., BURNS, R.W. "The Thinking Process: A Proposed Instructional Objectives Classification Sheme", Educational Technology, July 1984, pp. 21-26.

TELLIER, Jean. Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial, Service de recherche pédagogique, Cégep de Saint-Jérôme, mai 1979.

TIEMANN, P.W., Markle, S.M. Analyzing Instructional Content: a Guide to Instruction and Evaluation, Illinois, Stipes publishing company, 1978.

THOMAS, Stephen Naylor, Pratical Reasonning in Natural Language, New Jersey, Prentice-Hall, 1986.

WHIMBEY, A., LOCHHEAD, J. Problem-Solving and Comprehension: A short Course in Analytical Reasoning. 2nd, Ed. Philadelphia, Pennsylvania, The Franklin Institute Press, 1981, 325 p.

WHIMBEY, A. "You don't Need a Special Reasoning Test to Implement and Evaluate Reasoning Training", in Education Leadership, Vol. 43, No 2, October 1985, pp. 37-39.

LINGUISTIQUE

AVANT-PROPOS

A- Contexte général

Dans un premier temps, il nous semble opportun de faire l'historique de l'intervention du cours de français dans ce programme, afin de bien comprendre le travail et l'état des recherches de l'équipe actuelle de professeurs.

Au début (1986), un professeur du département de français a participé avec les professeurs de philosophie et de psychologie à la définition et à la mise sur pied du programme. Ce professeur a dû être remplacé au cours du premier semestre de l'expérimentation, ce qui, assurément, a brisé la continuité de la démarche planifiée. Le remplaçant a terminé le semestre sans pouvoir, faute de temps, connaître à fond les objectifs du programme et bien les intégrer.

L'équipe actuelle de professeurs de français a été constituée au début de l'année de la deuxième expérimentation (1987). Les professeurs ont dû s'initier aux objectifs et aux procédures du programme transition et planifier un cours qui correspondait à la fois aux conditions particulières du programme transitoire, aux objectifs de l'enseignement du français au collégial et aux objectifs de la séquence de cours du département de français. La première intervention de cette équipe en fut donc une de définition et de précision d'objectifs et de stratégies d'enseignement dans le cadre de ce programme. La deuxième expérimentation (automne 1988) a permis d'appliquer des correctifs et d'expérimenter certaines hypothèses nées de la première intervention. Actuellement, l'équipe (deux professeurs) est à préciser les avenues de recherche et à définir les modifications à apporter à l'intervention en français dans ce programme.

B. Contexte pédagogique

Les élèves qui arrivent au cégep éprouvent beaucoup de difficultés en lecture et en écriture, particulièrement les élèves au dossier scolaire faible. Le véritable problème se trouve dans leur inhabileté à utiliser efficacement la langue. Pour améliorer cet aspect il faut composer avec leur bagage et les conduire au niveau de compétence requis pour les études collégiales. Dans ce contexte, on reconnaît l'importance d'une approche où l'élève doit, outre la nécessité de bien communiquer, aiguiser sa compétence et en maintenir la progression. Puisque l'environnement permet le développement des habiletés linguistiques, tous les professeurs des cours du programme y apporteront divers matériaux soit: la correction commentée des erreurs commises, la confection d'un lexique personnel, et l'explication détaillée des types de travaux exigés. Le cours de français aura la tâche particulière de faire prendre conscience que la langue est un outil de communication et qu'elle répond à des exigences et des conditions particulières selon les situations de communication. Ainsi, le cours verra plus précisément à faire connaître et utiliser un type de texte, privilégié pour répondre aux exigences du collégial: la dissertation. Cet apprentissage se fera à travers l'acquisition d'un contenu qui initiera l'élève aux concepts de la linguistique.

Français 601-902 linguistique

1. La séquence des cours de français:

Le cours de linguistique est le premier des quatre cours que devra suivre l'élève. Ce cours, au Cégep de Rimouski, s'inscrit dans une séquence de cours intitulée langue, littérature et société. Les thèmes de cette séquence sont:

- La langue: sa structure, son fonctionnement et les valeurs qu'elle véhicule.

- Le fonctionnement des textes littéraires à travers différentes techniques d'analyse.

- Les rapports qu'entretiennent les phénomènes linguistiques, les productions littéraires et le contexte socio-historique.

- Les relations entre les diverses situations de communication et les types de discours oraux et écrits qu'elles génèrent.

Dans cette séquence, le cours de linguistique se veut un moment privilégié de réflexion sur la langue et une initiation à l'utilisation des différents registres d'une langue selon les situations de communication. Il donnera donc des connaissances théoriques sur la langue comme code et amènera l'élève à expérimenter de façon systématique par la lecture et l'écriture, le fonctionnement de la langue.

2. Les objectifs généraux des cours de français au collégial

Le cours de linguistique, comme les autres cours de français, est d'abord un moment de consolidation des acquis antérieurs, il s'inscrit aussi dans le cadre des objectifs généraux de l'enseignement du français au collégial à savoir:

- l'utilisation correcte de la langue orale et écrite,

- le développement des habiletés d'analyse, de critique et d'expression logique et originale.

3. Les objectifs généraux du cours de linguistique

De façon particulière, le cours de linguistique vise à:

- Faire connaître les éléments constitutifs de la langue et en décrire le fonctionnement.

- Faire appliquer les connaissances acquises à l'analyse des variantes linguistiques et à la compréhension des discours littéraires et non-littéraires.

- Faire prendre conscience que la langue est un outil social vivant, c'est-à-dire qu'elle est influencée par différentes réalités politiques, économiques, culturelles et sociales.

4. Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques se regroupent autour des trois grands objectifs généraux qui viennent d'être définis. Ils peuvent être classés en trois grandes catégories: a) des objectifs d'acquisition de contenu, b) des objectifs d'utilisation du contenu, c) des objectifs d'analyse et de synthèse.

A) Faire connaître les éléments constitutifs de la langue et en décrire le fonctionnement

- Connaître et maîtriser les concepts langue, langage, parole.

- Connaître les éléments constitutifs du schéma de la communication.

- Savoir reconnaître et distinguer un lexème, un phonème et un morphème.

- Savoir reconnaître le sens contextuel d'un mot.

- Reconnaître et définir une structure syntaxique simple et une structure complexe.

- Reconnaître les niveaux de langue.

- Connaître les étapes de rédaction d'une dissertation.

B) Analyser des variantes linguistiques et différents types de textes

- Savoir utiliser un dictionnaire et une grammaire.

- Constituer un lexique personnel.

- Savoir faire des analyses morphologiques et syntaxiques.

- Écrire des phrases simples et des phrases complexes selon les structures usuelles.

- Savoir analyser les marques de niveaux de langue.

- Produire des paragraphes et des textes respectant les structures de construction des textes.

- Savoir rédiger une dissertation.

C) Reconnaître l'influence des réalités sociales sur les pratiques linguistiques

- Savoir reconnaître et expliquer les particularités linguistiques du franco-québécois.

- Etre capable d'analyser un aspect linguistique de la communication quotidienne.

- Savoir distinguer et définir les particularités de l'oral et de l'écrit.

- Savoir dégager les éléments importants d'un problème linguistique.

- Présenter dans un texte logique et original son point de vue sur un problème linguistique.

5. Les objectifs de formation fondamentale

En plus des objectifs reliés spécifiquement au contenu de l'enseignement, le cours poursuit des objectifs d'acquisition d'habiletés fondamentales comme l'analyse, la synthèse, la logique, l'autonomie. Ces objectifs sont la cible d'intervention de tous les cours du programme. En français, cependant, les habiletés fondamentales suivantes sont particulièrement visées:

- la qualité de la structuration et de la formulation des idées;

- l'acquisition d'une méthode de recherche et de travail;

- le développement de l'autonomie et de l'autogestion.

6. Contenu

La linguistique est par définition, la science qui étudie "la langue envisagée en elle-même et pour elle-même" (Ferdinand de Saussure). Ce cours se prêtera donc à l'étude de la langue en tant que système de signes et en tant qu'élément fondamental de la communication entre les humains.

Le contenu du cours, qui sera présenté sous forme de blocs théoriques, traitera des sujets suivants:

- la linguistique: définition et méthodes.

- la lexicologie et la sémantique: le mot.

- la morphologie et la syntaxe: la structure.

- Le texte: la synthèse.

L'étude de ces différentes dimensions théoriques permettra à l'élève de soulever des questions d'ordre métalinguistique, d'améliorer sa compréhension, ses compétences en écriture et en expression orale, ainsi que de développer des attitudes plus vigilantes envers le langage articulé.

On sait qu'il est indispensable pour un élève de prendre conscience des conventions et des rouages de sa langue maternelle puisqu'il y accuse certaines incompétences en matière d'écriture et de lecture. Des études, certaines enquêtes[1] et les examens terminaux de secondaire V démontrent que les zones grises sont toujours la grammaire et l'orthographe. Ainsi les analyses sémantiques, morphologiques, syntaxiques, le raffermissement des techniques de consultations et le développement de bonnes habitudes de lecture et d'écriture, donneront à l'élève les instruments de correction et de perfectionnement nécessaires à la réussite de ses cours.

6.1 [illegible] de la matière

A) Introduction à la linguistique

- Définition générale de la linguistique.

- Méthodes de fonctionnement de la linguistique.

---

1. DIRBAU, DOUCET, POIRIER, VERMETTE: Enquête sur le français écrit dans les cégeps (EFEC), Montréal, Cégep Maisonneuve, mars 1975, 183 pages.

DIRBAU, C.: Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la faculté des lettres de l'Université Laval, Faculté des lettres, 1976, 90 pages.

MEQ: Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1987, Rapport global, novembre 1987.

RACINE, LAFLAMME, JEAN: Implantation d'un service d'aide en langue française. Rapport final de recherche, Bois-de-Boulogne, 1986.

- Définitions de langue, langage, parole, signe naturel, signe conventionnel, signe linguistique.

- Le rapport langue-parole.

- Schéma de la communication.

Activités majeures

- Écoute active

- Reformulation;

- Lectures.

B) Le mot (phonétique, étymologie et sémantique)

- Le dictionnaire; son utilité, son utilisation.

- La définition: l'élément général (terme générique), l'élément particulier (la nuance spécifique).

- Les catégories de mot; comment se servir des informations du dictionnaire.

- Les sons; comment et pourquoi déchiffrer les signes phonétiques.

- L'histoire des mots, l'étymologie, analyser, interpréter et utiliser de façon concrète l'étymologie (par exemple, à partir de l'histoire d'un mot, tirer toutes les informations des préfixes et des suffixes).

- Aire sémantique et sens contextuel:
  - nommer ou identifier une réalité;
  - précision de la langue;
  - différence entre l'oral et l'écrit;
  - exploration de la capacité ludique des mots;
  - la langue, une réalité plurielle: les différents niveaux de langue à travers l'utilisation des mots, les réalités régionales.

- Les synonymes: l'importance des nuances et de la précision des termes utilisés.

Activités majeures

- Apprentissage de l'utilisation de toutes les ressources d'un dictionnaire Robert.

- Lecture et exercices de recherche de mots et de sens.

- Constitution d'un lexique personnel pour fin d'utilisation courante, cette activité se poursuivra durant tout le semestre et sera fortement encouragée.

C) <u>La phrase</u> (morphologie et syntaxe)

- Le rôle des mots dans la phrase.

- Rôle du morphème (lexical, grammatical, syntaxique).

- Distinction entre les marques de l'oral et celles de l'écrit.

- La phrase (proposition, phrase simple, phrase complexe, phrase minimale).

- Les fonctions grammaticales.

- Analyse de phrases au moyen des schémas syntaxiques.

- Utilisation de procédés de modification de phrases (addition, soustraction, substitution, permutation).

Activités majeures

- Analyses morphologiques et syntaxiques;

- Production de courts textes.

D) Le texte (synthèse)

- Une langue, véhicule des idées.

- Développement des idées.

- Construction du paragraphe.

- Organisation et structuration de la pensée.

- Construction d'un plan.

- Organisation et planification d'une recherche en bibliothèque.

- Traitement de l'information accumulée.

- Développement d'une argumentation.

- Structuration d'un texte conforme à la situation de communication.

Activités majeures

- Recherche en bibliothèque à partir de questions linguistiques ou de certains sujets d'actualité.

- Rédaction d'une dissertation qui doit répondre à un ensemble de critères précis, reliés autant à l'élaboration même du texte (le contenu) qu'à sa facture (le contenant).

7. Méthodologie

7.1 Présentation de la matière

Le professeur présentera la matière de façon variée. Il aura recours lorsque le contenu l'exige à l'exposé magistral, mais il verra toujours à susciter par des questions la participation et l'attention des élèves.

Aussi le professeur devra tenir compte de ce que l'élève connaît du sujet pour favoriser l'ancrage des connaissances nouvelles. De même il devra, après avoir amené l'élève au point voulu, vérifier l'assimilation de la matière afin de s'assurer qu'il peut passer à l'étape suivante. Au début et à la fin des rencontres, il y aura toujours une courte période prévue pour résumer la matière vue et présenter celle à venir. Un équilibre entre fractionnement et synthèse doit être constamment maintenu de façon à permettre l'assimilation et la compréhension de la matière. Dans un tel cadre l'évaluation formative est capitale et le recours à la reformulation de la matière par l'élève lors des exposés magistraux, un outil précieux.

En plus de l'exposé magistral, la discussion organisée et le travail en atelier seront d'autres méthodes employées. Leur efficacité dépend du degré de préparation de l'élève: il faut qu'il

ait fait le travail, les lectures ou les recherches requises pour chacun des cours. Au début, il est bon de planifier le travail avec les élèves afin de leur faire prendre conscience de cette étape; être responsable de son apprentissage, c'est prévoir la répartition de l'effort.

Enfin l'élève aura à effectuer en classe et à la maison des exercices pratiques devant servir de moyens d'assimilation ou de préparation à une nouvelle matière. Ces exercices seront suivis de séances collectives de correction où il devra venir en aide ou en demander auprès de ses collègues. Ceci vise à développer chez l'élève un sentiment de compétence et une confiance en lui et envers les autres lorsqu'il est en situation d'apprentissage.

7.2 Lecture et écriture

Des travaux de lecture et d'écriture précéderont, compléteront et enrichiront continuellement la matière à apprendre. Une partie des lectures à faire et des textes à produire serviront de point de départ pour le cours suivant; de la même façon, les exercices seront puisés à même les lectures ou les productions de l'élève.

A) Lecture

Au début du semestre, le professeur prendra connaissance, au moyen de tests, de la compétence en lecture de l'élève. A partir de cette information, il structurera des exercices de lecture visant à améliorer cette compétence. On pourra retenir les techniques S2 L R2: survoler, s'interroger, lire, réciter et réviser. Par des exercices réguliers, l'élève pourra lire plus adéquatement en ajustant sa vitesse et sa concentration en fonction des contraintes propres aux textes proposés. Un lecteur efficace sait varier sa vitesse de lecture selon le genre de texte, le niveau de compréhension et l'intention de lecture. Les textes proposés aux élèves auront

une difficulté croissante et relèveront de l'ordre informatif autant que poétique.

B) Écriture

L'élève passera aussi un test de français écrit au début du cours. Les résultats permettront de connaître le niveau de compétence afin d'élaborer une stratégie lui permettant de développer ses habiletés linguistiques. Les exercices d'écriture seront aussi gradués du plus simple au plus difficile. L'élève aura tout d'abord à décrire objectivement et clairement des faits, puis à la fin du cours, il devra être capable d analyser et défendre ses opinions au moyen d'un texte argumentatif.

L'élève sera également invité à rédiger un journal de bord inspiré principalement de faits linguistiques. Le journal devra contenir des textes informatifs résultant d'observations directes ou de réflexions faites à partir de l'actualité socio-linguistique ainsi que des textes poétiques dont le déclencheur sera un élément linguistique (un mot, une structure...). Ces exercices seront exécutés en dehors des heures de cours. L'élève devra écrire un texte pendant trente minutes, deux fois par semaine. S'il le désire, il pourra le soumettre à la critique de son professeur. Ces textes seront exclus de l'évaluation sommative mais pourront servir à l'évaluation formative. À cette fin et pour superviser le travail effectué, le professeur consultera occasionnellement le journal de bord de ses élèves. Il pourra repérer avec eux les erreurs les plus fréquentes et établir un plan d'autocorrection pour les écrits subséquents.

Le but principal de cette activité est d'inciter l'élève à écrire le plus régulièrement possible afin que ce geste devienne quotidien. De plus, il va progressivement se

constituer une banque d'informations qui va lui permettre de rédiger son texte synthèse final, sa dissertation.

Il est important que cette activité soit "volontaire". Si l'élève constate par lui-même qu'il est capable à force d'attention, de concentration et de travail, de résoudre des problèmes à caractère linguistique, il développera une confiance en lui, une autonomie et un plaisir d'écrire. Tout cela peut entraîner à long terme des effets bénéfiques sur la persistance des acquis.

Parallèlement à cette activité, l'élève devra se constituer un lexique de façon à réunir systématiquement tous les mots nouveaux qu'il rencontre à l'intérieur de ses cours et de ses lectures. Ces mots pourront lui servir lors d'exercices ou d'ateliers.

Enfin une grille sommaire de correction d'erreurs lexicologiques, sémantiques, orthographiques, grammaticales et syntaxiques sera présentée et expliquée à l'élève afin de le guider dans sa correction. Cette même grille sera utilisée par tous les professeurs du programme.

7.3 Recherche en bibliothèque

La recherche en bibliothèque et la rédaction de la dissertation se veulent deux activités majeures qui serviront de synthèse finale pour vérifier pratiquement si toutes les notions ont été intégrées de façon satisfaisante. C'est pourquoi, dès le début de l'année, le professeur prévoira une visite guidée de la bibliothèque.

Pour utiliser pleinement les ressources de la bibliothèque, il serait pertinent d'organiser de courtes activités de recherche, des séances de visionnement de documents audiovisuels, ou encore des

consultations de documents mis en réserve. De cette façon on développe chez l'élève une habitude: "le réflexe du détour par la bibliothèque".

7.4 Rencontres personnelles

L'élève pourra rencontrer, aussi souvent qu'il lui semble nécessaire, son professeur afin d'avoir des explications additionnelles sur la matière ou pour faire vérifier ses exercices de lecture et d'écriture. Le professeur devrait convoquer l'élève au moins une fois vers le milieu du semestre pour faire le point - à l'aide entre autres du journal de bord - et pour assurer une progression dans le cheminement de l'élève vers son autonomie.

Au moment opportun, le professeur pourra convoquer des rencontres en sous-groupes à partir de problèmes spécifiques; ces rencontres peuvent être nécessaires pour consolider des acquis antérieurs (diriger des séances collectives de révision) ou pour étudier un problème particulier qui pourrait être commun à un ensemble d'individus provenant de groupes divers.

7.5 Matériel

L'élève aura à se procurer une revue d'actualité (ACTUALITE) et un recueil de nouvelles où seront puisés des exemples de textes informatifs et poétiques. Ce matériel servira également aux exercices de lecture et d'écriture. Par ailleurs on stimulera l'élève à investir dans ses études; il sera incité à se procurer un guide d'écriture ou guide méthodologique de même qu'un dictionnaire et une grammaire.

A l'occasion, le professeur fournira des notes de cours complémentaires ou des exercices plus spécifiques soit pour orienter le travail général, ou pour répondre à des besoins particuliers. De façon générale, le professeur va préférer exploiter

le caractère dynamique des matériaux de la vie courante plutôt que l'exercice préfabriqué, quitte à ce que parfois l'indice de difficulté soit plus élevé. Dans cette optique, l'élève développera une habileté à prendre des notes de cours par la constitution d'un cahier de notes personnel. Cette pratique établira d'ailleurs une mine de renseignements importante car elle informe le professeur sur le degré des difficultés rencontrées par l'élève: la prise de notes peut être révélatrice de la représentation de la matière que se fait l'élève.

8. Évaluation

Les méthodes [illegible] par le professeur auront pour but de renforcer [illegible] l'élève et de développer chez lui le goût de l'apprentissage [illegible] acité et du perfectionnement.

Il ne faut pas oublier que l'élève qui a des difficultés d'apprentissage a connu et connaît toujours la dévalorisation et l'insatisfaction devant l'échec. Ce constat d'échec devient souvent une des causes du manque d'intérêt et de motivation. Pour contrer ce phénomène, une évaluation formative devrait être privilégiée. Cette évaluation part du vécu de l'élève et lui donne régulièrement des informations sur l'évolution de son apprentissage.

8.1 Évaluation formative

Les informations nécessaires à l'évaluation formative s'obtiennent par ces divers moyens: reformulation partielle de la matière vue, tenue d'un journal de bord linguistique, exercices faits par l'élève et notes de cours. Une grande partie de l'évaluation formative se fera grâce à un processus constant de rappel ou par une révision au début et à la fin des cours. Durant ces révisions, le professeur s'appliquera à démystifier la notion d'erreur en s'appuyant sur le principe constructif de l'erreur; c'est un instrument efficace pour qui sait s'en servir. Grâce au

levier que représente l'erreur dépistée, l'élève acquiert petit à petit le contrôle de son propre apprentissage. Cela permet au professeur d'intervenir sur la régulation de ces apprentissages.

Autant que possible le professeur encouragera l'élève à s'autocorriger pour développer son autonomie dans l'apprentissage. A ce propos, un autre élément avantageux réside dans l'évaluation par les pairs. D'une part on permet à l'évaluateur de vérifier ses propres connaissances et d'autre part, à l'évalué d'analyser le processus qui mène à des résultats positifs.

Le professeur s'appliquera à ce que les critères et les modèles à atteindre dans les cours soient clairs pour que l'élève ait toujours des éléments précis de comparaison. Des exercices synthèses viendront compléter l'apprentissage et permettront de faire le point avant de passer à l'évaluation strictement sommative.

8.2 Évaluation sommative

Ce type d'évaluation comportera des exercices, des examens et des analyses. Au début, le pourcentage accordé à chaque examen ou travail, sera faible afin de ne pas décourager inutilement l'élève. A ce moment, il y aura d'ailleurs plusieurs courts examens afin que l'élève prenne conscience de son niveau de compétence. Plus le semestre avancera, plus le pourcentage de chaque évaluation augmentera.

Même dans l'évaluation sommative, il faudra conserver l'esprit de l'évaluation formative qui favorise chez l'élève le développement d'une prise de conscience et l'établissement de ses capacités, augmentant ainsi son autonomie. Tout cela s'élaborera par le retour systématique qui implique un corrigé collectif, obligatoire sur chacun des examens pour permettre à l'élève de compléter son cadre de comparaison.

9. Prospective

Ce cours vise l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage à un programme d'études collégiales. On a voulu en faire un cours de linguistique enrichi où s'établiraient des liens étroits entre les activités d'encodage et de décodage. L'accent fut mis essentiellement sur la compréhension: compréhension des mécanismes fondamentaux du fonctionnement d'une langue, des signes, du mot, de la phrase, du texte.

L'autre aspect important consistait à aiguiser la motivation de l'élève en le rendant conscient et fier de son apprentissage pour ainsi contrer les attitudes négatives développées antérieurement en regard de la lecture et de l'écriture. En même temps, il s'agissait de le rendre apte à se servir d'un dictionnaire et d'une grammaire, pour qu'il accède de lui-même à la connaissance.

En outre, il fallait tenir compte du fait que le professeur doit sans cesse ajuster l'ensemble de ses exercices et de ses activités à la rapidité des apprentissages de ses élèves. Ajuster ne veut pas dire diminuer mais plutôt concentrer, choisir, sélectionner, repérer vite et bien, bref devenir efficace en travaillant de façon économique. Ainsi le professeur se préoccupera d'atteindre non pas la mémorisation d'une matière, mais bien sa compréhension et la réflexion qu'elle peut inspirer autant que la mise en application et le développement de techniques de consultation.

Le principal problème dans l'élaboration de ce type de cours est de déterminer une formule pédagogique qui assure un lien entre les habiletés langagières et fondamentales (telles les capacités de synthèse et de raisonnement) et le contenu particulier du cours. Le tout doit s'intégrer dans une démarche de 45 heures permettant de donner à l'élève les assises nécessaires pour continuer ses études au cégep.

Comme toute approche n'est pas infaillible, le champ de la recherche demeure grand ouvert quant à la question du transfert entre disciplines de connaissances et d'habiletés de base.

D'ailleurs, bien d'autres questions fondamentales demeurent. L'intervention auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage pose de façon plus cruciale tout le problème des diverses stratégies d'intervention, tant du côté des dimensions cognitives que des dimensions affectives. Aussi il serait intéressant d'examiner attentivement comment l'élève encode et décode les informations, sa façon d'évaluer les tâches d'apprentissage, les efforts à fournir et leur répartition.

Tenter de répondre à ces interrogations va non seulement dégager des pistes pour diagnostiquer les lacunes de l'apprentissage mais surtout fournir des instruments pour intervenir et corriger ces mêmes lacunes.

Une question demeure; le cours de linguistique est-il celui qui permet le mieux à l'élève d'opérer la transition entre le secondaire et le collégial? Cela pourrait être l'objet d'une recherche éventuelle...

CHAPITRES	DURÉE	CONTENU	LECTURE	ÉCRITURE
1. . Introduction . La langue, la communication et la linguistique	2 sem.	Principales définitions et théorie de la communication.	Textes de réflexion sur la langue.	1 page à partir de 10 sujets traitant de questions linguistiques.
2. . Le mot . Comment utiliser un dictionnaire	4 sem.	Catégories de mot: - Phonétique - Étymologie - Sémantique - Synonyme	Nouvelles, articles de revue (Constitution d'un cahier de vocabulaire).	Faire des phrases avec les mots nouveaux pour initier les concepts de sens contextuel et de phrase complète.
3. . La phrase . Comment analyser et construire des phrases	5 sem.	. Analyse des catégories de mots, . Morphologie, . Transfert de la phrase, . Analyse syntaxique, (Schémas syntaxiques)	Suite de la lecture du recueil de nouvelles (Exercices de simplification).	Exercices d'augmentation de la phrase. Travail d'argumentation logique.
4. . Le texte	4 sem.	Construire un paragraphe. Liens logiques et argumentation	Lecture et analyse de textes.	Dissertation à partir des 10 sujets donnés au début du cours.

10- Bibliographie

BARTHES, R. Le degré zéro de l'écriture, Paris, Éditions du Seuil, Collection Points, 1972, 192 p.

BERGERON, J., et CASTONGUAY, J.C. Ateliers de français écrit: guide méthodologique, Montréal, Éditions Média, 1980, 98 p.

BERGERON, J. et CASTONGUAY, J.C. Ateliers de français écrit: autocorrective modulaire, Montréal, Éditions Média, 1979, 145 p.

BESCHERELLE, (le nouveau). 1. L'art de conjuguer: dictionnaire des douze mille verbes, Québec, Hurtubise HMH, 1982, 157 p.

BIRRAU, G., DOUCET, L. et al. Enquête sur le français écrit dans les cégeps. (E.F.E.C.), Montréal, Cégep Maisonneuve, mars 1975, 168 p.

BLAIN, Raymond. Guide d'écriture,. Montréal, Vézina Éditeur, 1988, 170 p.

BOISSONNEAULT, P., FAFARD, R. et GADBOIS, V. La dissertation outil de pensée, outils de communication, Montréal, Éditions La Lignée, 1980, 255 p.

BOUCHER, F. et AVARD, G. Réussir ses études, Montréal, Éditions Montagne, 1984, 360 p.

BUREAU, C. Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la faculté des lettres de l'Université Laval, Québec, Faculté des lettres, 1976, 90 p.

BUREAU, C. Le français écrit au secondaire: une enquête et ses implications pédagogiques. Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985, 136 p.

CHAROLLES, M. "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques", Pratiques, n. 49, mars 1986, pp. 3-21.

CHERDON, Christian. Guide de grammaire française, Bruxelles, Éditions du Renouveau pédagogique, A. Le Roeck-Duculot, 1985, 136 p.

Collectif d'écriture. Didactique de la lecture au secondaire, sous la direction de Michel Thérien et Gilles Fortier, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1985, 282 p.

COMBETTES, B. "Le texte explicatif: aspects linguistiques", Pratiques, 1986, pp. 3-21.

CONQUET, A. Lisez mieux et plus vite, Paris, Éditions du Centurion, Collection sciences humaines, 1970.

DESCHENES, André-Jacques. La compréhension et la production de textes, monographies de psychologie, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p.

DESJARDINS, L. Les handicapés de l'écriture, Recherche faite en 1984-85 au Collège Maisonneuve, Québec, D.G.E.C.-M.E.Q., 1985, 94 p.

DUBOIS, Jean et al. Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 1972.

Encyclopédie du monde actuel. La linguistique, Paris, Le livre de poche, collection dirigée par Charles-Henri Favrod, 1978, 208 p.

GAGNÉ, R. Les principes fondamentaux de l'apprentissage: applications à l'enseignement, traduit par Robert Brien et Raymond Paquin, Montréal, Éditions HRW, 1976, 148 p.

GAUTHIER, L. et Poulin, N. Savoir apprendre, Québec, Éditions de l'Université de Sherbrooke, Collection psychologie/orientation, 1985, 295 p.

GOULET, Liliane, LEPINE, Ginette. Cahier de méthodologie, 4e édition, Montréal, UQAM, 1987, 231 p.

Groupe de Français d'éducation nouvelle. Le pouvoir de lire, Paris, Casterman, Orientations E3, 1975, 281 p.

LAFLEUR, N. Écriture et créativité, Québec, Léméac, 1980, 118 p.

LAURIN, G. Améliorez votre français, Montréal, Éditions de l'Homme, 1970, 157 p.

LEBRUN, Monique. Les apports de la linguistique à la didactique du français, Éditions Préfontaine Inc., 1983, 240 p.

LECLERC, Jacques. Langue et société, Laval, Mondia Éditeurs, 1986, 530 p.

LECLERC, Jacques. Qu'est-ce que la langue? Laval, Mondia Éditeurs, 1979, 171 p.

MARTINET, A. Éléments de linguistique générale, Paris, Colin, 1980, 221 p.

MICHAUD, Y. La compréhension fonctionnelle, rapport de recherche-analyse exploratoire, Montréal, Collège de Rosemont, 1982, 138 p.

MICHAUD, Y. et BELZILE, T. Recherche en lecture: manuel du tuteur, Création de G.J. Schwartz, Québec, Service des programmes - M.E.Q., 88 p.

MICHAUD, Y. et BELZILE, T. Recherche en lecture: journal de bord de l'élève, Québec, Création de G.J. Schwartz, Service des programmes - M.E.Q., 46 p.

MILOT, J.G. et PRIMEAU, G. Grammaire et orthographe: manuel pédagogique, Montréal, Éditions Rodage, C.E.C.M. 1975, 76 p.

MILOT, J.G. et al. Ortho-gram I, II, III, IV, V, et VI, Montréal, Éditions Rodage, C.E.C.M., 1975.

MORGAN, C.T. et DESSE, G. Comment étudier? Montréal, McGraw-Hill Éditeurs, 1968, 95 p.

MOUNIN, G. Clefs pour la linguistique, Paris, Seghers, 1971, 187 p.

NOVEL, Françoise et al. Lire les faits divers, Québec, Éditions La Lignée, Collection Pratiques Langagières, 1985, 104 p.

NOVEL, Françoise et al. Lire les faits divers: guide pédagogique, Québec, Éditions La Lignée, Collection Pratiques Langagières, 1985, 80 p.

PAGÉ, M. "La compétence de lecteur: réflexions d'inspiration cognitiviste", Tirés à part (septembre 1984), Québec.

RACINE, C. et al. Vers une politique de valorisation de la langue au Collège de Bois-de-Boulogne: rapport de recherche, Québec, D.G.E.C./P.R.O.S.I.P., 1985, 134 p.

R.I.E.P.E.C. Les interventions pédagogiques correctives en français écrit au niveau collégial, Québec, D.G.E.C., 1978, tome 3.

ROULET, E. Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Paris, Fernand Nathan, 1978, 125 p.

SIMARD, J.P. Guide du savoir-écrire, Montréal, Editions Ville-Marie/Editions de l'Homme, 1984, 528 p.

SMITH, Frank. La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Editions HRW, 1979, 280 p.

SMITH, Frank. Devenir lecteur, Paris, Editions Armand Colin-Bourrelier, 1986, 182 p.

THOMAS, A.V. Dictionnaire des difficultés de la langue française, Paris, Librairie Larousse, 1971, 435 p.

VANOYE, F. Expression et communication, Paris, Librairie Armand Colin, Collection U, 1973, 241 p.

VANOYE, F. Expression et communication: guide et annexes, Paris, Librairie Armand Colin, Collection U, 1973, 81 p.

VAGUELLO, Marina. Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique, Paris, Editions du Seuil, 1981, 220 p.

VACQUELO, Marina. Catalogue des idées reçues sur la langue. Paris, Editions du Seuil, Collection Point Virgule, 1988, volume 61, 170 p.

PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

AVANT-PROPOS

Ce cours permet d'explorer le phénomène complexe de l'apprentissage humain, à la lumière des connaissances psychologiques sur le sujet.

Il vise à faire comprendre, par la théorie et la pratique, le comportement de l'individu en situation d'apprentissage sous ses aspects cognitifs et affectifs. En outre, le cours vise l'amélioration des stratégies d'apprentissage chez l'élève par la familiarisation aux principes généraux d'apprentissage, de sorte qu'il puisse mieux gérer son comportement d'apprenant.

1. Objectifs généraux

1.1 Familiariser l'élève avec les notions et le vocabulaire utilisés dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage.

1.2 Le sensibiliser aux dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage.

1.3 Lui permettre de se situer par rapport à ses comportements d'apprentissage.

1.4 Favoriser l'acquisition d'habiletés cognitives nécessaires à la maîtrise de ses activités d'apprentissage.

1.5 Permettre à l'élève de développer des attitudes conduisant à une prise en charge de son cheminement

d'apprentissage et à une plus grande autonomie dans son rôle d'apprenant.

2. Objectifs spécifiques

De façon particulière, le cours vise à permettre à l'élève d'atteindre les objectifs suivants:

2.1 Connaître les principes de base et les lois de l'apprentissage, tels que définis par les deux principaux courants théoriques: le behaviorisme et la théorie cognitive.

2.2 Comparer, distinguer et critiquer ces deux approches quant à leur façon de concevoir l'apprentissage chez l'humain.

2.3 Utiliser les éléments théoriques de l'apprentissage pour observer et analyser ses expériences quotidiennes.

2.4 Explorer et évaluer sa propre dynamique d'apprentissage sur le plan des habitudes et des attitudes face à l'étude.

2.5 Définir des objectifs réalistes de changement qui tiennent compte des ressources identifiées et des lacunes à corriger dans sa façon d'apprendre.

2.6 Connaître et utiliser des stratégies d'apprentissage qui visent à améliorer le rendement scolaire.

2.7 Connaître et utiliser des techniques behaviorales de modification volontaire du comportement dans le but d'améliorer ses comportements d'apprentissage et d'atteindre le contrôle de soi.

2.8 Connaître et utiliser les stratégies cognitives de changement personnel dans le but de développer des attitudes plus positives envers soi et ses activités scolaires.

2.9 Planifier et appliquer un programme d'autogestion comportementale afin d'atteindre les objectifs de changement souhaité.

3. Méthodologie

Le cours, tel qu'illustré par ses objectifs, propose d'amener l'élève à développer des attitudes et des habiletés favorables à son apprentissage scolaire. Loin de viser l'utilisation aveugle de techniques de travail, on suggère plutôt une démarche organisée et réfléchie dans l'application des stratégies d'étude.

Par ailleurs, la compréhension des principaux éléments théoriques et du rationnel, sous-tendant les stratégies d'apprentissage, s'avère essentielle à l'intégration des pratiques enseignées. En somme, l'élève doit connaître certaines lois, certains principes de base en apprentissage et il doit pouvoir en faire l'observation pratique dans la réalité. Il peut alors mieux intégrer les règles qui favorisent l'apprentissage scolaire et devenir plus compétent et plus critique dans sa façon de travailler.

Dans le but de permettre à l'élève d'observer les phénomènes étudiés et de s'impliquer activement dans sa propre dynamique d'apprentissage, l'approche pédagogique doit favoriser l'alternance de la théorie et de la pratique. Chaque unité théorique doit être directement associée à une, ou plusieurs stratégies d'apprentissage, de façon à concrétiser son application. La formule d'exercices pratiques permettra à l'élève d'observer et

d'appliquer instantanément dans sa propre réalité les éléments théoriques.

Afin de développer diverses attitudes et habiletés favorables à l'apprentissage scolaire, il est nécessaire que l'élève s'achemine vers un processus de modification comportementale. Pour encadrer son cheminement, une démarche systématique pourra l'aider à organiser sa réflexion et l'empêchera de la fonder sur des jugements prématurés et intuitifs.

Cette méthode, constituée de six étapes semblables à celles de la démarche de résolutions de problèmes, permettra à l'élève de s'auto-évaluer, de rechercher des solutions logiques et impartiales. Il pourra également vérifier l'efficacité des comportements qu'il aura modifiés. Voici les étapes du processus d'encadrement pédagogique proposé.

3.1 Observation (naturelle)

La prise de contact avec ses propres comportements d'étude constitue l'objectif essentiel de cette première étape. Elle doit s'échelonner pendant les quatre premières semaines et vise à confronter l'élève avec sa réalité scolaire.

Certaines données peuvent être comptabilisées dès le début du cours et permettre un premier bilan. À la quatrième semaine, quelques évaluations sommatives, à partir d'un travail et de deux examens, pourraient totaliser jusqu'à vingt-cinq ou trente points. De plus, l'utilisation d'un agenda, la présence au cours, l'intérêt pour la matière et la conduite en générale, sont autant de facteurs qui peuvent renseigner sur la qualité et la quantité des efforts que fournit l'élève dans ses études.

3.2 Évaluation

Pendant la cinquième semaine, l'élève doit pouvoir identifier des comportements manifestes (conduites observables) caractéristiques de sa démarche d'apprentissage. Par ses observations, on peut déjà l'aider à repérer des comportements favorables ou nuisibles à son étude, ainsi que leurs causes et leurs implications.

Cependant, cette étape doit renforcer la prise de conscience de l'étape précédente, qui se voulait plus intuitive, et fournir des pistes de travail adéquates. C'est pourquoi deux questionnaires viennent compléter la première observation. Sans valeur scientifique, ils peuvent quand même renforcer des intuitions et des constatations de la part de l'élève, en lui permettant de retracer très précisément la nature de ses comportements et de ses attitudes dans les activités scolaires et consolider ainsi cette phase d'évaluation. Il s'agit de L'I.D.H.T.I. et d'un questionnaire sur la motivation.

3.2.1 I.D.H.T.I.

L'inventaire-diagnostique des habitudes de travail intellectuel (I.D.H.T.I.)[1] touche sept dimensions particulières du travail scolaire. Soixante-dix questions, formulées très concrètement, permettent à l'élève de repérer ses forces et ses faiblesses en rapport avec les dimensions suivantes: attention et concentration, gestion du temps, prise de notes, lecture didactique, étude et mémorisation, travaux écrits et examens.

---

1. Tiré de Savoir apprendre Lucie Gauthier et Normand Poulin, Éd. Université de Sherbrooke, 1985, 2e Éd.

3.2.2 Questionnaire sur la motivation

Il s'agit d'un "questionnaire maison" qui porte essentiellement sur la motivation intrinséque et qui établit les rapports entre les comportements d'étude et les objectifs de l'élève.

En remplissant ce questionnaire, l'élève est amené à se définir précisément des objectifs personnels avant d'élaborer ses objectifs d'étude; ensuite il doit faire des relations entre ses comportements d'apprentissage et ses priorités. Il s'agit ici d'orienter l'élève vers une réflexion sur ses besoins de scolarisation en fonction de son choix professionnel et de son développement personnel. De plus, ce questionnaire favorise l'investigation des facteurs qui peuvent le rapprocher ou l'éloigner de ses objectifs d'étude, par exemple le changement de milieu, la difficulté de s'affirmer ou de repousser les sollicitations extérieures, etc.

Après avoir rempli ces deux questionnaires, l'élève doit rédiger une brève synthèse personnelle. Ce rapport écrit le guidera dans un travail de réflexion lors d'une rencontre individuelle avec son professeur.

3.3 Prise de décision

La semaine suivante, [illegible] consacrée aux rencontres individuelles. De cette façon, chaque élève effectue un bilan avec son professeur. Il s'agit de procéder à une revue globale du dossier de l'élève à partir des notes accumulées jusque-là, des observations du professeur et de l'élève, de l'I.D.H.T.I. et du questionnaire sur la motivation.

Cette étape représente l'occasion pour l'élève de "choisir" ses études et de "se choisir" comme étudiant. Réviser son engagement et réaffirmer ses choix d'étude s'avèrent primordial pour celui qui tend vers la prise en charge de son apprentissage. Afin de concrétiser cette nouvelle position, l'élève doit ensuite s'impliquer activement dans une démarche structurée à plus long terme: l'autogestion comportementale.

3.4 Démarche d'autogestion comportementale

Entre la septième et la quatorzième semaine de cours, l'élève doit définir des objectifs de changement à l'égard de ses comportements d'apprentissage, planifier une démarche de modification comportementale et procéder à sa mise en application afin d'atteindre les objectifs personnels visés.

Le programme d'autogestion comportementale vise des changements volontaires et réfère à quatre dimensions importantes de l'apprentissage scolaire, soient l'attention et la concentration, l'écoute et la participation aux cours, la prise de notes et la gestion du temps. La structure de ce processus est basée sur les étapes de la démarche de résolution de problèmes telle que présentée par Francine Boucher et Jacqueline Avard dans Réussir ses études.

3.4.1 Observation (systématique)

Cette première partie d'auto-observation vise à décrire les quatre dimensions concernées en termes de comportements observables. Des grilles construites selon le même principe que l'I.D.H.T.I. aident l'élève à observer ses conduites. La tâche se résume à remplir quotidiennement les grilles, pendant une période de deux semaines.

3.4.2 Analyse et définition du problème

Un premier bilan des informations recueillies lors de l'observation, fera ressortir autant la plus forte que la plus faible des dimensions d'apprentissage: l'élève pourra en découvrir les origines à travers la revue des événements qui aident ou nuisent à son apprentissage.

Finalement, à l'aide d'un nombre limité de comportements observables, l'élève doit parvenir à définir ses faiblesses les plus marquées selon l'approche behavioriste. Dès lors, l'amélioration de ces comportements constituera un objectif de changement.

3.4.3 Trouver des solutions

Premièrement, l'élève doit répertorier un certain nombre de solutions pouvant s'apparenter à un ou plusieurs comportements cibles à la fois. Par la suite, il vérifie les solutions pour savoir si elles sont concrètes, réalistes, applicables et se prêtant à une évaluation. A ce stade-ci, les conditions d'applicabilité sont importantes pour la poursuite du cheminement scolaire.

3.4.4 Prendre une décision et établir un plan d'action

Pour exercer une sélection, l'élève analyse les solutions en fonction des avantages et des inconvénients de chacune, et du bilan comparatif de celles-ci.

La décision prise, il faut que l'élève précise les modalités d'application à travers un plan d'action. Ce plan doit définir clairement et concrètement l'objet, la méthode et le délai du changement visé. Il doit aussi

prévoir, en cours d'action, un certain nombre de moyens qui permettront l'évaluation immédiate, ainsi que la réorientation des objectifs de l'élève, de même que des stratégies de modification comportementale comme l'apport positif d'agents renforçateurs et le contrôle des stimuli de l'environnement. Les modes de contrôle et les renforcements prévus pourront s'avérer des outils fort efficaces pour aider l'élève à acquérir de nouveaux comportements.

3.4.5 Mettre en pratique

Maintenant, l'élève doit appliquer son plan d'action. Les conditions de base pour y parvenir se trouvent dans la motivation et l'utilisation des méthodes de modification du comportement. Puisque la motivation de l'élève est capitale, elle doit être réactivée en cours de route, ce, même si elle semble acquise au départ. Certaines méthodes stratégiques peuvent d'ailleurs entretenir cette motivation et favoriser les changements comportementaux visés; elles consistent à contrôler les stimuli de l'environnement et à tenter d'acquérir et renforcer le comportement désiré.

3.4.6 Évaluer les résultats

En fournissant une norme objective, l'évaluation peut rendre compte de l'amélioration plus ou moins marquée de la dimension d'apprentissage visée. Cela permet aussi d'éviter le piège du "toujours" ou du "jamais satisfait" de la part de l'élève.

L'évaluation doit réviser chaque étape du processus et faire ressortir tout ce qui a pu contribuer (positivement ou négativement) à l'atteinte des objec-

tifs. Elle doit fournir l'information indispensable à une meilleure définition du problème, et rendre une éventuelle planification efficace lorsque l'élève n'atteint pas tous ses objectifs personnels.

Ce programme d'autogestion constitue, en quelque sorte, un projet d'étude et devient le point de jonction entre les divers éléments contenus dans le cours. Il avantage le cheminement d'apprentissage de l'élève, puisqu'il lui permet de transférer ses principales acquisitions en procédant à l'expérimentation d'un changement comportemental sur le plan scolaire.

Le caractère logique et structuré de cette démarche offre à l'élève de développer sa capacité à résoudre des problèmes; ceci fera grandir une confiance en lui-même, confiance essentielle pour diriger sa vie scolaire.

4. Contenu

Les principaux éléments du contenu sont regroupés en deux sections: les techniques et les méthodes de travail scolaire d'une part; les principes de base, les lois et les processus d'apprentissage d'autre part.

4.1 Techniques et méthodes de travail scolaire

Pour s'initier aux stratégies d'apprentissage, l'élève doit prendre connaissance d'un guide indispensable: le volume Réussir ses études de Francine Boucher et de Jacqueline Avard.

C'est par le biais d'ateliers hebdomadaires (durée approximative d'une heure), que le contenu au programme sera approfondi; ils permettront aussi de maximiser les pos-

sibilités d'encadrement de l'élève dans l'apprentissage des stratégies d'étude. Ces ateliers doivent être complétés par des exercices, externes au cours, où seront mises en pratique les prescriptions suggérées.

Il va de soi que certaines étapes, propices à la remise en question de l'élève sur sa façon d'apprendre, l'aideront à évaluer la valeur des méthodes et techniques proposées. D'autant plus que le programme d'autogestion comportementale poursuit ces objectifs de questionnement selon une démarche rigoureuse, pour que l'élève explore une dimension d'apprentissage.

Voici du reste, les principales stratégies d'apprentissage assorties de leurs objectifs; notons que chaque partie vise le développement d'aptitudes différentes.

4.1.1 La gestion du temps

- décrire son emploi du temps;
- établir un horaire;
- utiliser un agenda;
- reconnaître et appliquer l'ensemble des lois et des stratégies nécessaires pour une gestion efficace de son temps.

N.B. L'acquisition et l'utilisation d'un agenda (considéré comme un outil essentiel) sont obligatoires au cours du semestre.

4.1.2 L'attention et la concentration

- reconnaître et respecter la loi de la performance maximale;

. identifier les principales causes du manque de concentration et recommander les solutions appropriées.

4.1.3 L'écoute

. définir un modèle de communication;
. identifier les principales sources de perturbation dans la communication;
. Savoir se préparer physiquement et mentalement à l'écoute en classe;
. éliminer certaines distractions afin de jouer un rôle actif dans la réception de l'information didactique.

4.1.4 La prise de notes

. déterminer le but et la façon de prendre des notes;
. dresser un plan analytique d'un discours;
. reconnaître et intégrer dans sa méthode de travail personnelle, un ensemble de règles avantageuses pour la prise de notes.

4.1.5 La préparation et la passation des examens

. reconnaître et utiliser différentes stratégies de préparation aux examens, associées à une planification à court terme, à moyen et à long terme;

. reconnaître et utiliser différentes stratégies de passation des examens, associées à divers types d'évaluation sommative.

4.1.6 La gestion du stress

. reconnaître les types d'anxiété reliée aux examens;
. identifier les pensées irrationnelles et négatives qui affectent la performance en situation d'évaluation;
. modifier son dialogue intérieur et utiliser des moyens pour gérer positivement le stress sur le plan scolaire.

4.2 Principes de base, lois et processus d'apprentissage

4.2.1 Aperçu historique

. Behaviorisme
. Cognitivisme

4.2.2 Notions de base

. Apprentissage
. Stimulus
. Comportement
. Performance
. Renforcement
. Motivation

4.2.3 Apprentissage associatif

. Apprentissage des comportements répondants

- Associations S - R
- Réflexes conditionnés

. Apprentissage des comportements opérants

- Apprentissage par essais et erreurs
- Renforcement et façonnement
- Apprentissage par observation

4.2.4 Apprentissage cognitif

. Rôle de la perception et de la connaissance
. Apprentissage latent
. Apprentissage vicariant
. Apprentissage par insight
. Apprentissage par raisonnement
. Transfert cognitif

4.2.5 Distinction entre apprentissage associatif et apprentissage cognitif

. Rôle du renforcement dans l'apprentissage
. Relation entre renforcement et motivation
. Processus d'extinction, de discrimination et de généralisation

4.2.6 Mémoire

. Structure de la mémoire
. Processus de mémorisation
. L'oubli
. Lois du fonctionnement de la mémoire

4.2.7 Techniques behaviorales de modification comportementale

. Renforcement
. Façonnement

. Programmes de renforcement
. Contrôle des stimulations environnementales
. Extinction et punition

5. Évaluation

La nature de ce cours touche des objectifs de formation fondamentale puisqu'il propose, en plus d'une acquisition de connaissances, des apprentissages d'habiletés cognitives et d'attitudes favorables à la réussite scolaire chez l'élève au collégial.

Par conséquent, l'évaluation doit tenir compte de ces différents niveaux d'acquisition. Tout en étant quantitative (sommative), elle doit respecter certaines conditions importantes; c'est-à-dire être qualitative et continue (formative), et progressive sur le plan des exigences.

5.1 Être qualitative et continue (formative)

Cette caractéristique de l'évaluation en fait une activité d'apprentissage en elle-même. Elle ne vise pas à sanctionner des acquis, mais se veut plutôt un support pédagogique à l'apprentissage. Pour assister et motiver l'élève dans l'atteinte des objectifs, il importe de répéter les occasions de rétroaction sur son apprentissage. L'évaluation formative représente un outil privilégié pour aider l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses et lui faire observer ses propres stratégies d'apprentissage. Cela lui permet de conserver les stratégies les plus utiles.

Dans ce cours, certains procédés d'évaluation formative se définissent en fonction des objectifs poursuivis sur le plan des habiletés et des attitudes. Ainsi, la rencontre individuelle prévue à la sixième semaine peut servir de point

d'ancrage à l'élève dans son cheminement scolaire, en l'invitant à une réflexion sur ses comportements d'étude et sur sa motivation intrinsèque. Par la suite, la réalisation du programme d'autogestion comportementale devient un moyen privilégié qui assure un suivi qualitatif et continu à l'élève en le situant de façon significative sur le plan scolaire. Les moyens, auparavant décrits dans l'approche globale, présentent une pertinence suffisante pour être reproduits dans le contexte actuel; il s'agit de l'annotation dans la correction des travaux et des examens, le retour individuel ou en groupe sur cette correction, les rencontres individuelles improvisées et les exercices corrigés en classe. Il faut rappeler que tous les feed-back verbaux et écrits du professeur lors d'activité d'apprentissage, contribuent à renseigner qualitativement l'élève sur le plan de ses acquis.

5.2 Etre progressive sur le plan des exigences

Ce cours visant à développer la responsabilité et l'autonomie sur le plan de la gestion des activités scolaires, l'évaluation doit comporter des exigences progressives tout au cours du semestre. L'élève doit profiter d'une démarche d'organisation et de planification pour un passage progressif du court terme au long terme. A cet effet, les travaux pratiques d'observation, d'analyse et d'expérimentation, réalisés à l'extérieur des heures de cours comporteront une gradation au niveau des exigences. Ces exercices renferment des objectifs concrets à atteindre et sont jumelés à une démarche systématique où l'élève autogère son cheminement.

5.3 Répartition de l'évaluation sommative et critères généraux d'évaluation

Les critères d'évaluation retenus et la répartition de l'évaluation sommative doivent évidemment tenir compte de l'acquisition d'habiletés cognitives et d'attitudes favorables à l'apprentissage mais aussi de l'acquisition de connaissances.

Pour illustrer d'une façon globale ces considérations, voici quelques types d'évaluation à privilégier, les critères généraux, ainsi que la répartition des points.

5.3.1 Examens théoriques (3) vérifiant la compréhension des principes généraux d'apprentissage et du rationnel sous-tendant les stratégies d'étude.

Valeur totale de 30 points

5.3.2 Examens de mise en application (2) vérifiant la capacité de transférer la compréhension des éléments théoriques à des situations concrètes.

Valeur totale de 20 points

5.3.3. Un travail d'observation et d'analyse à partir de l'expérience vécue dans la dimension d'apprentissage "attention et concentration", vérifiant la capacité de remettre en question certains comportements d'étude et de suivre une démarche systématique dans l'observation et l'analyse de ceux-ci.

Valeur totale de 15 points

5.3.4 Un travail d'expérimentation vérifiant la capacité de transférer les acquis théoriques à sa situation réelle, à partir d'une démarche systématique et opérationnelle qui vise des changements volontaires de comportements d'étude (programme d'autogestion).

Valeur totale de 35 points

En terminant, rappelons que l'évaluation existe avant tout, pour offrir à l'élève, un suivi et un support à son apprentissage. Se restreindre au "savoir" et au "savoir faire" n'apporte rien; il est plus profitable à l'élève de remettre en question ses comportements et ses attitudes d'apprentissage pour accéder à une plus grande autonomie et une meilleure gestion sur le plan de ses activités d'apprenant. C'est pourquoi l'outil idéal, tout au long de cette démarche, prendra la forme d'une collaboration auprès de l'élève.

6. Bibliographie

ANNIS, L. F. Study techniques, Iowa, W.M. C. Brown publishers, Iowa, 1983.

AUGER, L. S'aider soi-même, Montréal, Editions de l'Homme, 1974.

VANDURA, A. L'apprentissage social, Bruxelles, Editions Pierre Mardaga, 1980.

BIGRAS, L. et autres. Répertoire des outils d'intervention dans les difficultés d'apprentissage, Québec, D.G.E.C., Ministère de l'Education, 1980.

BOSQUET, R. Savoir étudier: méthode pour un travail personnel efficace, Paris, Éditions du Centurion, 1969.

BOUCHER, F. et Avard, J. Réussir ses études, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1984.

CARRETTE, R. Méthodologie du travail intellectuel: introduction, l'horaire du travail, Montréal, Éditions Beauchemin, 1972.

CARRETTE, R. Méthodologie de travail intel lectuel: l'étude, l'examen, Montréal, Éditions Beauchemin, 1972.

GAGNÉ, R.M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement, Montréal, Éditions HRW, 1976.

GAUTHIER, L. et POULIN N. Savoir apprendre, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 1985.

GIRARD, M. L'art d'apprendre: cours d'initiation au travail intellectuel, Livre de l'élève, Montréal, Éditions Vidas, 1970.

GODEFROID, J. Psychologie, Science humaine, Montréal, Éditions HRW, 1987.

HILGARD, E.R., ATKINSON, R.L. et ATKINSON, R.C. Introduction à la psychologie, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1980.

KERWIN-BOUDREAU, S. A guide to behavior change, St-Lambert, Champlain Regional College, 1982.

KERWIN-BOUDREAU, S. "Psychologie de l'apprentissage (350-360): amener l'étudiant à prendre conscience de son propre processus d'apprentissage", tirés à part, Montréal, avril 1982.

KERWIN-BOUDREAU, S. The effect of the psychology of learning course 350-360 on students'pre vs. post-test scores on study habits, study attitudes, locus of control, and self-concept, and their study time and overall grade average, St-Lambert, Champlain Regional College, 1985.

KRECH, D. Crutchfield, R.S. et autres. Psychologie, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1979.

LANOIX, J. Comment réussir et vivre heureux au Cégep, Montréal, Éditions Stanké, 1978.

LATREILLE, J. "Apprendre selon les règles de l'art: les stratégies d'apprentissage à la portée des apprenants et des maîtres", tirés à part, Montréal, septembre 1983.

LINDSAY, P.H. et NORMAN, D.A. Traitement de l'information et comportement humain, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1980.

MINGES, R.J. et [illegible] behavioral self-modification in instr[illegible] dans Teaching of Psychol[illegible] 1977.

MEICHENBAUM, [illegible] "Self instructional methods", dans F.H. Kanfer et A.P. Goldstein (Eds), Helping People Change, New York, Pergamon Press, 1975.

MORGAN, C.T. et Deese, J. Comment étudier, Montréal, McGraw-Hill, 1968.

MORGAN, C.T. Introduction à la psychologie, Montréal, McGraw-Hill, 1976.

PAPALIA, D.E., Olds, S.W. Introduction à la psychologie, Montréal, Éditions Mc Graw-Hill, 1988.

RATHUS, S.A. Psychologie générale, Montréal, Éditions HRW, 1985.

ROUSSEAU, D. et OUELLETTE, S. Questionnaire LG-3, la mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressenties par des étudiants du collégial, Québec, D.G.E.C., Ministère de l'Éducation, 1981.

SERVICES DE CONSULTATION. Outils d'aide à l'apprentissage, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1985.

SMITH, F. La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Éditions HRW, 1979.

SOHN, D. et LAMAL, P.A. "Self-reinforcement: its reinforcing capability and its clinical utility", dans The Psychological Record, p. 32, 1982.

THOMPSON, R.J. et MCCONNELL, J.V. Psychologie, science de l'homme, Montréal, Éditions HRW, 1980.

WATSON, D.L. et THARP, R.G. Self-directed behavior: self-modification for personal adjustment, 4nd ed., California, Brooks/Cole Publishing Co., 1985.

WITTIG, A.F. Introduction à la psychologie, Montréal, McGraw-Hill, 1980.

MOTIVATION, AFFIRMATION DE SOI ET CRÉATIVITÉ

AVANT-PROPOS

Ce cours s'inscrit dans un programme dont l'objectif cherche à combler certains besoins chez l'élève qui arrive au Cégep.

La démarche proposée consiste à soulever diverses prises de conscience autant sur les façons de vivre le passage du Secondaire au Collégial, sur les motivations et aspirations caractérisant la vie scolaire actuelle, que sur l'orientation qu'on veut lui donner et sur la part de créativité souhaitée dans le quotidien.

La difficulté à traduire ces dimensions en comportements observables et mesurables s'ajoute au caractère inédit de ce cours. Les évaluations du cours par les élèves et une analyse de leurs résultats, nous ont amenés à réviser nos contenus régulièrement.

Le programme de transition se trouve en constante évolution, ce cours n'a pas échappé à la règle. L'évaluation faite par les élèves de ce cours, le souci de bien couvrir les dimensions non rejointes par les autres cours, constituent les principaux motifs de tels changements. La nouvelle version présentée ici résulte des expériences des années précédentes. Une synthèse de la première et de la seconde version se retrouve en annexe II.

Parmi les modifications, on trouve principalement l'ajout d'outils destinés à développer chez l'élève des habiletés relevant de la dimension "orientation", ou encore l'approfondissement d'un aspect de la dimension "affirmative de soi": l'intégration au milieu. Si la dimension "créativité" diminue au profit des dimensions "motivation" et "affirmation de soi", c'est qu'elle va représenter l'aboutissement

éventuel des deux premières. L'approche pédagogique demeure cependant la même depuis le début du programme.

1. Objectifs généraux

- Intégrer l'élève de façon plus rapide, complète et systématique dans le milieu collégial;

- le placer dès le départ dans un contexte dynamique et expectatif quant à la vitesse des progrès réalisables;

- permettre la perception de ses besoins actuels en vue d'élaborer des objectifs précis et accessibles;

- impliquer l'élève dans des expériences susceptibles d'amorcer une réflexion sur la définition de ses besoins afin de les remanier si nécessaire, et lui présenter des connaissances du même ordre;

- connaître ses ressources et ses lacunes;

- cerner les éléments qui motivent l'élève pour confirmer sa démarche;

- susciter chez l'élève des comportements responsables afin qu'il soit autonome dans son cheminement scolaire, il fixera lui-même ses objectifs en précisant ses stratégies et ses délais, tout en évaluant ses compétences et les risques auxquels il s'expose;

- offrir une démarche d'orientation scolaire et professionnelle qui soit enrichissante pour l'ensemble des élèves;

- inciter à faire preuve d'un esprit malléable en abordant quelques principes fondamentaux de créativité pour que l'élève puisse les appliquer dans la vie courante.

2. Objectifs spécifiques et contenu

Ce cours propose une formule où l'élève travaillera d'abord et avant tout à son évolution personnelle au Cégep; cela exige par le fait même une implication globale de sa part. Régulièrement, on y préparera des ateliers et des exercices pratiques sur la connaissance de soi et sur la gestion de son vécu, en relation avec ses études collégiales.

L'ensemble des démarches de l'élève apparaîtra dans un "journal de bord", servant à réunir diverses réflexions (prises de conscience, interrogations, constatations, élaboration de stratégies d'intervention...). Ces écrits confidentiels seront un guide pour le professeur qui pourra suivre et évaluer le cheminement progressif du vécu de l'élève.

Il faut préciser qu'aucun volume ne sera exigé; par contre l'élève devra se procurer un recueil de textes et de notes disponible à la Coop étudiante.

N.B. Les étapes suivantes sont chronologiques mais leur durée demeure variable.

PRÉAMBULE

objectifs généraux

- intégration;

- mobilisation.

Objectifs spécifiques:

- description des attentes de l'élève, ses préjugés sur l'atmosphère du Cégep, sur le programme, sur l'environnement extérieur;

- prendre connaissance des éléments spécifiques au cours;

- établir des liens avec les personnes du milieu (étudiants, professeurs et autres...);

- connaître la localisation des services offerts par l'institution.

Contenu:

- prise de contact;

- premières impressions et attentes face à la vie collégiale;

- présentation du cours et de sa position dans le programme d'études;

- présentation du journal de bord;

- les services offerts par le Cégep.

Méthodologie:

- exercice d'échange et de présentation;

- expression écrite à insérer dans le journal de bord;

- exposé du professeur;

- rallye-physique: "C'est un départ";

- activité de création de contacts: "Me voilà".

1ère PHASE

Objectifs généraux:

- intégration;

- connaissance de soi;

- mobilisation.

Objectifs spécifiques:

- identifier ses joies, ses contrariétés ou ses malaises lors de l'activité de créat'on de contacts;

- localiser les services offerts par le Cégep, y reconnaître une personne-ressource;

- localiser certains services municipaux.

Contenu:

- l'activité vécue durant la semaine précédente;

- les services et les personnes-ressources du Cégep;

- les services de la Ville.

Méthodologie:

- réflexion dans le journal de bord;

- atelier d'évaluation et de synthèse;

- course aux trésors;

- rallye-Riki.

2ième PHASE

Objectifs généraux:

- intégration;

- connaissance de soi;

- mobilisation.

Objectifs spécifiques:

- s'inscrire dans une activité connexe au domaine scolaire;

- évaluer les stratégies d'intégration;

- identifier les résistances apparues lors des activités.

Contenu:

- les activités parascolaires et autres;

- les différentes stratégies;

- les difficultés d'intégration à un groupe, à un milieu ou à une ville.

Méthodologie

- exercice de mise sur pied d'activité de groupe;

- exercice d'identification et d'évaluation des stratégies adoptées jusqu'à maintenant;

- réflexion dans le journal de bord;

- cueillette d'informations sur les activités parascolaires.

3ième PHASE

Objectif général:

- connaissance des besoins.

Objectifs spécifiques:

- identifier ses besoins prioritaires;

- relier son vécu à la théorie de Maslow;

- élaborer une stratégie d'action pour satisfaire un besoin identifié;

- partager ses impressions avec autrui.

Contenu:

- les besoins individuels;

- la théorie des besoins selon Maslow;

- démarche concrète visant à combler un besoin (avec l'aide des autres).

Méthodologie:

- exercice: "La roue des besoins";
- lecture ou exposé du professeur;
- réflexion dans le journal de bord;
- exercice: "Comment vais-je faire?";
- atelier de partage collectif;
- application de la stratégie adoptée.

4ième PHASE

Objectifs généraux:

- connaissance de soi et de ses besoins;
- autonomie;
- affirmation de soi.

Objectifs spécifiques:

- évaluer la stratégie utilisée pour tenter de satisfaire un besoin;
- connaître les notions d'affirmation de soi et d'autonomie;
- se fixer un nouvel objectif accessible à court terme;
- tracer son profil dans le cheminement scolaire parcouru depuis la rentrée.

Contenu:

- première stratégie d'action pour satisfaire un besoin;
- les notions d'affirmation de soi et d'autonomie;
- la fixation d'un objectif;
- le cheminement scolaire de chacun.

Méthodologie:

- réflexion dans le journal de bord;
- partage collectif: "melting pot";
- lecture sur des thèmes précis;
- exercice visant à se fixer un objectif.

5ième PHASE

Objectifs généraux:

- motivation;
- connaissance de soi.

Objectifs spécifiques:

- identifier les éléments "renforçants" de sa vie personnelle;
- identifier et relier entre eux les éléments qui relèvent d'un comportement motivé;

- se fixer un objectif dans un domaine parascolaire.

Contenu:

- les agents personnels de motivation;

- les éléments de la motivation;

- les notions de "motivation intrinséque" et de "motivation extrinséque";

- activité parascolaire.

Méthodologie:

- réflexion dans le journal de bord;

- exercice pratique de motivation;

- schéma de concepts;

- partage collectif sur les parascolaires et activités du même genre.

6ième PHASE

Objectifs généraux:

- motivation;

- connaissance de soi.

Objectifs spécifiques:

- identifier les succès antérieurs et en forger une source d'encouragement;

- identifier les ressources personnelles qui favorisent l'action, et les faiblesses qui les paralysent;

- promouvoir un "dialogue intérieur" positif et énergisant.

Contenu:

- les renforcements découlant de l'action;

- les résistances et la rigidité face aux choix d'actions;

- la notion de "dialogue intérieur".

Méthodologie:

- atelier: "Je n'y aurais jamais cru";

- lecture de textes choisis;

- atelier: "Quand je me tarre les pattes";

- réflexion dans le journal de bord.

7ième PHASE

Objectifs généraux:

- orientation;

- connaissance de soi.

Objectifs spécifiques:

- identifier ses goûts personnels, ses aspirations et ses valeurs;
- prendre conscience de ses aspirations au niveau du travail et des activités;
- identifier les types d'emplois et d'activités désirés;
- établir une hiérarchie des activités et des emplois visés.

Contenu:

- goûts personnels et aspirations;
- valeurs;
- emplois et activités en accord avec l'individu.

Méthodologie:

- exercice. "Mes valeurs";
- exercice: "Une rencontre avec soi-même";
- atelier: "Ce que j'aimerais";
- atelier: "Je ne voudrais jamais";
- réflexion dans le journal de bord.

6ième PHASE

Objectifs généraux:

- orientation;

- connaissance de soi.

Objectifs spécifiques:

- identifier ses habiletés et ses ressources, ainsi que ses faiblesses et ses lacunes;

- développer une stratégie d'action dans un contexte d'orientation personnelle.

Contenu:

- ressources et lacunes personnelles;

- valeurs;

- aspirations;

- activités parascolaires.

Méthodologie:

- exercice d'élaboration d'une stratégie personnelle: "Un regard qui va loin";

- réflexion dans le journal de bord;

- examen de l'engagement parascolaire.

9ième PHASE

Objectifs généraux:

- orientation;

- autonomie;

- la démarche dans le cours et dans le programme de transition.

Méthodologie:

- atelier: "l'entrevue";

- travail d'évaluation du programme;

- réflexion dans le journal de bord.

3. Évaluation

Évaluation formative:

Tout au long du semestre, l'élève recevra un feed-back sur sa démarche et l'analyse qu'il en tire. C'est dans le journal de bord qu'il aura compilé toutes les réflexions apparues au cours de sa démarche.

Régulièrement lu par le professeur (aux 2 ou 3 semaines environ) ce journal sera annoté de façon à ce que l'élève s'y implique davantage. Quant au professeur, il pourra vérifier la compréhension de ses consignes.

Cette forme d'évaluation met en évidence tout l'effort investi pour atteindre les objectifs fixés.

Évaluation sommative:

L'évaluation sommative comportera des critères fixés préalablement par le professeur; pour les rencontrer on utilisera certains écrits du journal de bord.

Il n'y aura donc pas d'examen comme tel, mais des travaux réguliers, courts, à même le journal de bord. Le nombre de productions sera limité à six (maximum), et le mode d'évaluation du journal et des travaux sera présenté en début de session; on y discutera également de la répartition des points.

Les consignes et les critères d'évaluation, seront transmis durant le semestre, parallèlement à la distribution des travaux.

4. Politiques particulières s'appliquant à ce cours

4.1 La présence aux cours

La présence aux cours est obligatoire compte tenu que le déroulement se situe dans un contexte "expérientiel"; ainsi trois absences et plus (justifiées ou non) entraîneront automatiquement un échec.

4.2 La reprise d'un travail pour cause d'absence motivée

Lorsque l'élève à cause d'une raison majeure prévoit s'absenter d'un cours dans lequel un travail est exigé, il doit en avertir son enseignant; en cas d'absence imprévue, il devra en discuter durant la semaine suivante. Toute négligence sur ce point pourra conduire à la note "0".

Suite à ces absences, un travail relais peut être repris **lorsque cela est possible**. Des modalités sont alors à convenir entre l'élève et l'enseignant, dans le cadre de la politique départementale.

4.3 La mention "incomplet"

Cette mention n'est inscrite au dossier de l'élève qu'après une entente écrite par lui-même avant la fin de la session. Cette entente porte sur la nature du travail à accomplir et la date de remise du travail. A défaut de remettre le travail à la date prévue la mention "incomplet" sera remplacée par la note cumulative de l'élève.

Le professeur est entièrement responsable du suivi des dossiers incomplets. S'il prévoit un congé à la session suivante, ces dossiers doivent être examinés avant son départ. En cas de maladie, le professeur remet au responsable de la coordination départementale les documents pertinents pour qu'il assure le suivi, à l'exclusion de la correction qui demeure sa responsabilité. En cas d'incapacité physique, la correction est confiée à un professeur du département, spécialement engagé par le Collège à cette fin.

4.4 Politique du français

Dans ce cours, 10% des points sont réservés à la qualité de la langue française: l'orthographe, la grammaire, les aspects sémantiques et stylistiques.

4.5 Présentation des travaux

Tout travail n'ayant pas la forme d'une rédaction finale peut se voir refusé.

5. Bibliographie

BEAUDOT, Alain. La créativité, Paris, Dunod, 1973.

BOISVERT, J.M. & BEAUDRY, M. S'affirmer et communiquer, Montréal, Éd. de l'Homme, 1979.

DEMORY, Bernard. La créativité en 50 questions, Paris, Éd. Chotard & associés, 1976.

DEMORY, Bernard. La créativité en pratique et en action, Paris, Éd. Chotard & associés, 1978.

LE FLAQUAIS, Robert. Et maintenant... Que dois-je faire?, Ottawa, Éd. de Mortagne, 1988.

OSBORN, Alex F. L'imagination constructive, 2e édition, Paris, Dunod, 1971.

PAPALIA, D. E. & OLDS, S.W. Le développement de la personne, Montréal, Éd. Études Vivantes, 1989.

N.B. Cette bibliographie est le complément de celle de l'annexe 2.

JEUX ET PROCESSUS D'EQUIPE

AVANT-PROPOS

Ce cours d'éducation physique s'est intégré au programme de transition à l'automne 1988. Il fait suite à une première évaluation du programme. Son apport est le fruit d'une collaboration des départements d'éducation physique et de psychologie. Le cours "motivation, affirmation de soi et créativité" ayant modifié son contenu, "jeux et processus d'équipe" se présente comme un complément indispensable afin de toucher toutes les dimensions de notre modèle théorique.

Inspiré du concept de base "être bien dans sa peau" véhiculé dans des activités physiques de relaxation et d'équipe, ce cours tend à composer avec les besoins des élèves du programme de transition, particulièrement aux niveaux suivants:

- affirmation de soi;
- attention-concentration;
- stress-anxiété;
- invention-création.

Ainsi ce cours permettra de vivre et de percevoir la contribution de l'activité physique sur ces différents paramètres, et d'en mesurer l'impact sur l'état de bien-être et de santé chez l'élève.

1. Les objectifs généraux

1.1 Permettre à l'élève de travailler les attitudes, les comportements et les habiletés favorables au développement de:

- son affirmation dans un contexte de fonctionnement en équipe et de prise en main du groupe;

- son attention, sa concentration dans un processus de prise de décisions collectives et dans des situations de mouvements dynamiques (jeu), et statiques (relaxation);

- une meilleure maîtrise du stress et de l'anxiété vécus dans un processus de groupe et dans des situations de jeu variées;

- une ouverture plus grande pour créer, suggérer et vivre des solutions nouvelles et originales aux problèmes du groupe, du jeu, et pour bâtir une variété de contextes d'organisations de cours;

1.2 Permettre à l'élève de développer un sentiment d'appartenance à son groupe-classe dans le programme de transition.

1.3 Permettre à l'élève de pratiquer des jeux d'équipes basés davantage sur le plaisir, la participation, la coopération, plutôt que sur la compétition.

1.4 Permettre au groupe de se prendre en main collectivement et de se fixer des objectifs de fonctionnement et d'amélioration où chacun contribuera personnellement en fonction de ses habiletés.

1.5 Permettre à l'élève de se fixer des objectifs personnels d'amélioration basés sur ses besoins et ses goûts.

1.6 Permettre à l'élève, de façon globale de travailler au niveau du savoir être et du savoir faire, au jeu et dans un groupe.

2. Les objectifs spécifiques et le contenu

2.1 THÈME: La familiarisation

Objectif terminal:

Étape I: Familiarisation de l'élève avec le groupe, le professeur, le cours.

2.2 THÈME: L'attention et la concentration

Objectifs terminaux:

Étape I: L'élève saisira la différence entre pouvoir et vouloir être attentif et concentré.

Étape II: L'élève connaîtra ses forces et ses faiblesses reliées aux situations qu'il vit en cours. (Quant à l'attention et la concentration).

Étape III: L'élève prendra l'habitude d'être attentif et concentré lors des processus de prise de décision, lors du jeu ou des exercices de relaxation.

Il prendra donc conscience de l'apport positif de l'activité physique sur son niveau d'attention et de concentration.

2.3 THÈME: Stress et anxiété

Objectifs terminaux:

Étape I: L'élève reconnaîtra les facteurs de stress qui l'affectent dans ce cours et il analysera leur impact sur lui-même.

Étape II: L'élève ressentira et analysera l'effet des différents exercices de relaxation et de l'activité physique en général.

Étape III: L'élève utilisera de façon autonome certaines méthodes de relaxation pour gérer et contrôler son stress.

2.4 THÈME: L'invention - la création

Objectifs terminaux:

Étape I: L'élève mesurera l'impact qu'a sur lui le caractère de la variété et de nouveauté propre du cours.

Étape II: L'élève se familiarisera avec la nouveauté et l'originalité du cours, autant dans le jeu qu'à l'extérieur de celui-ci.

Étape III: L'élève contribuera activement, par suggestion, à l'élaboration de situations nouvelles et originales dans le cours et hors du cours.

2.5 THÈME: L'affirmation de soi

Objectifs terminaux:

Étape I: L'élève adoptera des comportements facilement observables pour s'intégrer au groupe.

Étape II: L'élève contribuera à la création d'un esprit d'équipe au sein du groupe par une attitude positive et des comportements favorables, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du jeu.

Étape II: L'élève ressentira et analysera l'effet des différents exercices de relaxation et de l'activité physique en général.

Étape III: L'élève utilisera de façon autonome certaines méthodes de relaxation pour gérer et contrôler son stress.

2.4 THÈME: L'invention - la création

Objectifs terminaux:

Étape I: L'élève mesurera l'impact qu'a sur lui le caractère de la variété et de nouveauté propre du cours.

Étape II: L'élève se familiarisera avec la nouveauté et l'originalité du cours, autant dans le jeu qu'à l'extérieur de celui-ci.

Étape III: L'élève contribuera activement, par suggestion, à l'élaboration de situations nouvelles et originales dans le cours et hors du cours.

2.5 THÈME: L'affirmation de soi

Objectifs terminaux:

Étape I: L'élève adoptera des comportements facilement observables pour s'intégrer au groupe.

Étape II: L'élève contribuera à la création d'un esprit d'équipe au sein du groupe par une attitude positive et des comportements favorables, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du jeu.

Étape III: L'élève participera à la prise en main du groupe par une attitude positive et des comportements dynamiques.

3. Le déroulement du cours

Il se fera généralement de la façon suivante:

3.1 L'arrivée des élèves (Cahier de bord).

3.2 L'échauffement individuel et collectif tant au plan physique que social.

3.3 Une phase de travail.

3.4 Une phase de réflexion et de récupération (Cahier de bord).

3.5 Une phase de travail.

3.6 Une phase de relaxation et de bilan (cahier de bord).

N.B. La durée d'un cours est de 135 minutes.

4. Le processus pédagogique

4.1 En général, le professeur agira en tant qu'animateur et personne conseil pour le groupe.

4.2 Lors des jeux, le professeur s'intégrera au groupe.

4.3 Le professeur cherchera à créer des contextes de travail variés qui déstabilisent le groupe et le force à cheminer pour se rééquilibrer.
Ce processus de déséquilibre-équilibre s'accentuera progressivement avec l'habileté du groupe à se stabiliser.

- Varier les règles du jeu.

- Varier la philosophie du jeu (coopératif, semi-coopératif, compétitif).

- Varier les engins pour un même sport.

- Changer de local (dehors, Pepa).

- Inviter des amis, des professeurs.

- Jouer avec d'autres groupes dans le même local ou dans un autre local.

- Inventer des jeux.

4.6 Un exemple d'application de la méthode pédagogique

Thèmes: L'esprit d'équipe.
L'affirmation de soi.

- Je passe l'engin exclusivement à une personne qui me le demande en criant mon prénom.

- Je passe l'engin en criant le prénom de la personne à qui je passe le ballon.

- Je passe l'engin seulement à une personne qui est en mouvement.

- Je passe l'engin à une personne qui ne l'a pas encore eu lors de l'attaque en cours.

- Je ne peux faire plus d'un point tant que tous les joueurs de l'équipe n'en ont pas fait un (ou plus d'un lancer).

- Je dis à l'autre que je suis prêt à le remplacer sur le jeu avant même que celui-ci demande un remplacement.

- Les joueurs subtituts sont tous ensemble et ils vont indifféremment dans une équipe ou l'autre sur le jeu selon l'ordre des changements. Cette stratégie permet une modification constante des partenaires et des adversaires de jeu.

5. L'évaluation

5.1 Elle est répartie en trois intervalles, à la fin de chacune des étapes.

5.2 Elle mesure le degré d'implication dans le groupe et dans le jeu.

Elle a aussi pour but de détecter une progression au niveau des savoir faire et des savoir être en groupe et au jeu.

5.3 Elle examine la régularité et la méthode d'utilisation du cahier de bord.

Ce procédé impose une présence régulière au cours car l'élève, pour recevoir sa note finale, aura dû participer activement[1] à un minimum de 80% des cours à l'horaire sinon on lui attribue la note "incomplet" ou "échec".

5.4 L'évaluation se fait conjointement par le professeur et l'élève lors d'une rencontre individuelle à la fin de chacune des étapes.

---

1. Activement signifie soit physiquement ou soit d'une autre façon entendue avec le professeur.

6. Bibliographie

GUIDE: Sécurité et prévention en activité physique, éd. Fédération du Sport scolaire du Québec, juin 1987.

LASNIER, François. L'entraîneur en sports collectifs, Québec, Éditions Du Pélican, 1978.

LASNIER, F. et E. VILLENEUVE. Processus de groupe dans les classes de sports collectifs. Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1983.

ORLICK, Terry. Every Kid Can Win, Chicago, Éditions Nelson-Hall Inc., 1975.

PROVOST, P. et J. VILLENEUVE. Jouons ensemble, Montréal, Éditions De L'Homme, 1989.

VILLENEUVE, José. Viens Jouer, Montréal, Éditions De L'Homme, 1983.

Quatrième partie

Expérimentation et conclusion

QUATRIÈME PARTIE: EXPÉRIMENTATION ET CONCLUSION

1. Expérimentation

Au semestre d'automne 1986, ce programme d'aide a été expérimenté dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par la Direction générale de l'enseignement collégial. L'objectif général de cette recherche était d'expérimenter une stratégie globale d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage afin de réduire leur taux d'échecs et d'abandons.

L'expérimentation visait une population de niveau collégial I dans laquelle avaient été identifiés des décrocheurs potentiels par le système de dépistage développé en 1985-1986. Trois groupes expérimentaux, - deux groupes comprenant vingt et un élèves et un autre de trente-trois - ont bénéficié de l'intervention pédagogique proposée. Le groupe témoin équivalent comptait une centaine de sujets.

Deux hypothèses avaient été formulées au départ. La première prévoyait une différence significative entre les résultats scolaires des élèves en difficulté profitant de l'intervention pédagogique et ceux n'en profitant pas. La seconde anticipait également une autre différence significative entre les élèves qui recevaient tous le même traitement pédagogique mais à l'intérieur de groupes aux dimensions variées. Tous les sujets des groupes expérimentaux et du groupe témoin subirent les tests IPAT-G et 16 PF de Cattell au début et à la fin du semestre, puis une comparaison sur le plan des habiletés fondamentales associées à la réussite scolaire fut établie.

2. Résultats

La première mesure d'évaluation concerne les effets du programme d'aide en termes psychométriques. Les tests IPAT-G et 16 PF de Cattell, visaient à mesurer une éventuelle progression entre le début et la fin du semestre au niveau du développement des habiletés

fondamentales, reconnues nécessaires à la réussite des études collégiales. On a pu établir l'existence de différences statistiquement significatives entre la première passation des tests et la deuxième, pour la majorité des variables mesurées. L'analyse des résultats psychométriques indique des changements importants, relevés chez les groupes qui ont suivi l'intervention pédagogique. Un bilan comparatif avec d'autres données permet de croire à la persistance et même à "l'accroissement" de ces modifications.

L'objectif initial visait pour 50% des élèves, la réussite d'au moins la moitié de leurs cours. Ce but, dépassé d'environ 10%, maintenait un écart de 8% (à l'avantage des participants) avec les témoins (c'est-à-dire des élèves qui n'ont pas suivi le programme d'aide mais qui avaient été dépistés comme potentiellement en difficulté d'apprentissage). Il s'en suivit l'émission d'une hypothèse démontrant un écart croissant de semestre en semestre, entre les résultats scolaires des deux groupes (élèves participants et groupe témoin).

Après trois semestres, le relevé de notes de chacun des deux groupes fut mis en relation. Les participants au programme d'aide au semestre d'automne 1986, affichaient un pourcentage de rétention (poursuite des études au Collège de Rimouski) d'environ 70% et le groupe témoin, 55%. Les élèves du programme avaient réussi 73% des cours auxquels ils étaient inscrits, ceux du groupe témoin conservaient un taux de 55%. Les facteurs de persistance aux études et de réussite dans les cours manifestés par les élèves ayant bénéficié du programme d'aide, ont rejoint des observations complémentaires qui allaient mettre en évidence un autre fait: ces élèves n'abandonnaient presque plus de cours comparativement au taux d'abandon très élevé du groupe témoin. La constance et même l'augmentation des effets bénéfiques obtenus au cours du programme d'aide apparaissaient garanties à moyen terme. Il restait à vérifier le taux de diplômes obtenus dans chacun des groupes pour confirmer à plus longue échéance, la valeur du programme.

La seconde hypothèse consistait à la présence d'une différence significative quant à la taille respective des groupes. Même si les résultats de l'automne 1986 démontraient un taux de réussite légèrement supérieur dans les petits groupes (voir à cet effet le rapport de J.M. Briand), ils n'étaient pas statistiquement significatifs. Cependant, le caractère de stabilité du groupe peu importe son nombre d'individus, fut détecté par les résultats comparés avec le groupe témoin.

Grâce à ces perspectives encourageantes, l'expérimentation se poursuivit en 1987 et 1988. Le concept d'un groupe formé de trente-trois individus fut éliminé à cause des exigences encourues pour les professeurs. D'ailleurs aucun d'eux ne voulait reprendre l'expérimentation avec un groupe de cette proportion.

Suite au manque de ressources, l'analyse des résultats allait être interrompue pendant ces deux années. Toutes les énergies furent alors consacrées à l'enseignement, l'encadrement et la recherche pédagogique; quant à l'apport du Service d'aide à l'apprentissage, il se fit sans ressource additionnelle.

Il fallut attendre janvier 1989 pour que le Collège affecte un professionnel à l'analyse systématique des effets de l'approche du programme de transition sur le rendement scolaire des élèves en difficulté. Cette nouvelle étude, dont le résultat des analyses sortira en octobre 1989, sera légèrement différente de la première. Elle ne portera que sur le rendement scolaire des élèves et non plus sur le développement des habiletés.

5. Recommandations

Les premiers résultats confirmaient l'efficacité du programme d'intervention; mais l'expérimentation permit l'observation puis l'ajustement de l'intervention à certaines réalités imprévisibles. Des facteurs sous-estimés jouaient un rôle excessivement important dans la

réussite de ce programme. Voici les principales recommandations afin de mieux assurer l'efficacité de cette intervention.

3.1 Volontariat de l'élève

Il est d'abord essentiel d'éliminer tout ce qui pourrait nuire à la motivation de l'élève dépisté. Pour éviter un sentiment de marginalité chez l'élève, il faut l'informer avant son entrée au cégep et s'assurer de son volontariat. Travailler contre le gré d'un individu ne donne pas de résultat et constitue une perte d'énergie.

3.2 Intégration de l'élève à sa concentration

L'élève se sentira plus intégré à sa concentration s'il profite de cours significatifs. Par ailleurs, l'intégration totale à celle-ci doit être assurée pour le deuxième semestre.

3.3 Tâche des professeurs

Compte tenu du type d'encadrement exigé par le programme, un professeur devrait avoir la charge maximale de quatre groupes constitués de vingt élèves. La tâche régulière des cours de français, philosophie et psychologie nous apparaît beaucoup trop lourde pour assurer la réussite de ce programme. Comment 165 élèves suivis par un seul professeur peuvent-ils bénéficier pleinement de ce type d'intervention?

3.4 Formation des professeurs

Le succès du programme dépendant surtout de l'équipe de professeurs; celle-ci doit se caractériser par son homogénéité. Avoir les mêmes objectifs et partager une philosophie semblable de l'éducation sont des préalables nécessaires à toute intervention. C'est pourquoi en offrant des séances d'informations et de

formation aux professeurs impliqués, on assurerait une continuité: c'est un point important pour la crédibilité et l'amélioration d'un tel programme.

Pour se faire, il faudrait compter sur la participation de chacun des départements sans pour autant monopoliser tous les professeurs de ces départements; l'équipe multidisciplinaire devrait pouvoir y recruter un nombre suffisant de volontaires.

3.5 Concertation entre professeurs et professionnels

Il est important de développer la concertation entre les professionnels de l'aide à l'apprentissage et l'équipe de professeurs. Sur ce point, le Service d'aide à l'apprentissage (SAA), par une participation assidue aux réunions de l'équipe multidisciplinaire pourra proposer des activités à l'intérieur de cours, (intervention de l'orienteur, par exemple).

3.6 Concertation avec les autres départements

L'aide pédagogique fournit à l'équipe multidisciplinaire le suivi de l'élève dans les cours extérieurs au programme. Ces informations, bien qu'indispensables, demeurent incomplètes s'il n'y a pas une concertation, ou du moins des échanges entre ces différents professeurs qui se "partagent" la même clientèle.

3.7 Politiques institutionnelles d'aide

Puisque ce programme n'est pas une panacée universelle, d'autres mesures adaptées aux besoins des élèves en difficulté (participants ou non au programme) s'imposent. Leur cohérence devrait être assurée par une politique d'intervention adoptée par le Collège ou même par le réseau collégial... Cette politique naîtra d'une concertation qui dépasse le niveau des principes en s'orientant plutôt vers des actions concrètes.

3.8 Collaboration avec le secondaire

Le dépistage des élèves à "haut risque" est impossible sans la collaboration du niveau secondaire. Le programme est exposé à ce secteur pour l'informer de ses activités et de ses exigences mais aussi pour démontrer les résultats de ses interventions. D'autre part, le secondaire par son expertise, peut devenir une source de renseignements au sujet des élèves.

3.9 Les ressources

Pour que le programme se perpétue, il faut évidemment disposer de ressources financières suffisantes. Si à chaque année on doit prouver le bien fondé du programme sans être assuré de sa poursuite, on crée de l'insécurité. C'est pour les professeurs intervenants, une perte d'énergie qui se reflète par une baisse de leur motivation. Par conséquent, l'appui de la D.S.P. et de l'ensemble du réseau collégial est essentiel pour fournir les fonds nécessaires à la réussite de ce type d'intervention pédagogique.

4. Conclusion générale

Ce guide décrit l'approche pédagogique du programme de transition. Il se veut d'abord un outil permettant à d'autres institutions du réseau collégial québécois d'adopter cette approche. Il suscitera, nous l'espérons, une réflexion sur les nouveaux défis de l'enseignement post-secondaire face aux transformations de nos clientèles ainsi que des recherches pour y répondre.

Loin d'être une formule miracle, le programme de transition n'est qu'un des éléments possibles de l'actuel "virage pédagogique". D'autres mesures, complémentaires ou concurrentes, participent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les cégeps. Le programme de transition s'inscrit dans cette démarche dont le but ultime est la qualité de la formation de nos étudiants.

Bien que fondé sur les plus récentes recherches en psychopédagogie, la valeur de notre programme ne se mesure qu'à ses résultats observés. Nous avons conçu à cet effet, des outils évaluant sa performance à court et à long terme, et ce, de façon continue. A court terme, cela nous permet d'adapter rapidement notre intervention à l'évolution des besoins de notre clientèle. Cette adaptation continue est exigeante pour les intervenants, mais elle est également stimulante. Ne perdant jamais de vue l'objectif premier de ce programme, la qualité de la formation de nos élèves, nous nous devons d'évaluer à long terme la portée de notre intervention. Tant que celle-ci sera positive, elle compensera largement les efforts que nous y avons mis.

Annexes

ANNEXE I

GRILLE D'ANALYSE POUR L'HARMONISATION DES DIMENSIONS
ET DES HABILETES A DEVELOPPER

1= pertinent
2= stimuler
3= non-pertinent (à éliminer)
4= aucune idée

I. AFFIRMATION DE SOI

A- AFFIRMER SES BESOINS

1. Poser des questions en classe à vive voix.	1	2	3	4
2. Suggérer des modifications au déroulement.	1	2	3	4
3. Demander plus d'explications au professeur.	1	2	3	4
4. Utiliser les services offerts par l'institution.	1	2	3	4

B- AFFIRMER SES OPINIONS

1. Prendre position dans un débat.	1	2	3	4
2. Affirmer oralement et par écrit ses valeurs ou ses croyances.	1	2	3	4
3. Défendre ses opinions lors de travail en équipe ou en atelier.	1	2	3	4
4. Défendre ses opinions lors de discussions avec le groupe-classe, lors de réunions de concentration ou d'assemblées générales des étudiants.	1	2	3	4
5. Présenter oralement ses travaux en classe.	1	2	3	4

C- APPRENDRE SES EMOTIONS

1. Exprimer ses joies, ses contrariétés ou malaises par rapport au cours, aux autres étudiants et professeurs	1	2	3	4
2. Exprimer ses joies, déplaisirs ou malaises ressentis dans sa vie de collégien.	1	2	3	4

D- APPRENDRE SES DROITS

1. Revendiquer ses droits (droits de la personne ou droits de l'étudiant) en utilisant les mécanismes prévus à cet effet.	1	2	3	4
2. Affirmer sa différence d'opinion (s'il y a lieu) et en expliquer les raisons.	1	2	3	4

B- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI

1. Promouvoir l'affirmation de soi en éveillant son potentiel créateur.
2. Motiver l'élève à relever des défis en induisant chez lui une attitude positive face au risque qu'implique inévitablement toute recherche de solution de problème.
3. L'aider à utiliser plus régulièrement et plus facilement ses capacités créatrices dans le quotidien.
4. Faire prendre conscience des ressources personnelles souvent méconnues ainsi que des limites généralement ignorées donc paralysantes.
5. Inviter à adopter un changement d'attitudes personnelles, compatibles avec les objectifs généraux mentionnés.
6. Faire reconnaître la valeur légitime des initiatives.
7. Aider à augmenter le degré de confiance en soi.
8. Promouvoir l'initiative personnelle.
9. Démontrer qu'il n'est pas besoin d'être génial pour faire preuve de créativité.
10. Initier à la pensée divergente et inviter à en faire usage dans le quotidien.

COURS: LINGUISTIQUE

11. Développer chez l'élève des comportements autonomes lui permettant d'améliorer sa langue écrite et parlée.

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

12. Permettre à l'élève de développer des attitudes personnelles conduisant à une prise en charge de son cheminement d'apprentissage et à une plus grande autonomie dans son rôle d'apprenant.
13. Connaître et utiliser les stratégies cognitives de changement personnel dans le but de développer des attitudes plus positives face à lui-même et à ses activités scolaires.

COURS: PHILOSOPHIE, PENSEE ET DISCOURS

14. Se situer de façon critique face aux interventions, aux informations, aux pressions du milieu et acquérir les moyens de construire une position personnelle.
15. Justifier une prise de position personnelle.
16. Construire un texte d'opinion bien structuré.

F- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

II. ATTENTION-CONCENTRATION

A- ATTENTION ET CONCENTRATION: LECTURE, ECOUTE, ETC.

1. Reproduire oralement ou par écrit les idées principales (et leur agencement) d'un exposé oral.	1	2	3	4
2. Produire oralement ou par écrit le résumé d'un texte après l'avoir lu (sans l'avoir sous les yeux).	1	2	3	4
3. Décrire oralement ou par écrit le contenu d'un visionnement (film, photo, etc.).	1	2	3	4
4. Décrire les opinions, sentiments, sensations, pensées ou humeurs vécus lors d'une activité.	1	2	3	4
5. Décrire sa journée.	1	2	3	4
6. Noter ses habitudes de vie.	1	2	3	4
	1	2	3	4

B- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: LINGUISTIQUE

1. Développer de meilleures techniques de lecture au moyen d'exercices et de lectures de textes littéraires et non littéraires.
2. Amener l'élève à réfléchir sur la langue d'usage et sur ses procédés d'utilisation.
3. Reconnaître par l'observation et la compréhension la logique de fonctionnement d'une langue.
4. Savoir identifier et reconnaître ses principales difficultés et qualités.

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

5. Voir I, B, II.
6. Explorer et évaluer sa propre dynamique d'apprentissage sur le plan des habitudes et des attitudes face à l'étude.
7. Connaître et utiliser des techniques behaviorales et de modification volontaire du comportement dans le but d'améliorer ses comportements d'apprentissage et d'atteindre le contrôle de soi.
8. Voir I, G, II.
9. Identifier les pensées irrationnelles et négatives qui affectent sa performance en situation d'évaluation.
10. Identifier les causes majeures du manque de concentration et pouvoir reconnaître des solutions appropriées.
11. Identifier les principales sources de perturbation dans la communication.
12. Mieux se préparer physiquement et mentalement à l'écoute en classe.
13. Eliminer certaines distractions afin de jouer un rôle plus actif dans la réception de l'information didactique.
14. Reconnaître et intégrer, dans sa propre façon de travailler, un ensemble de règles avantageuses en vue d'améliorer sa prise de notes.

COURS: CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI

15. Voir I, B, 4.

16. Voir I, B. 5.

C- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

III. STRESS ET ANXIETE

A- IDENTIFICATION DES SYMPTOMES

1. Identifier les manifestations du stress ou de l'anxiété.	1	2	3	4
2. Décrire ces manifestations.	1	2	3	4
3. Repérer les circonstances de ces manifestations	1	2	3	4
4. Décrire et analyser les situations anxiogènes.	1	2	3	4

B- OBJECTIFS

1. Pratiquer des techniques de détente.	1	2	3	4
2. Planifier des périodes de repos et de loisirs.	1	2	3	4
3. Exprimer les émotions ressenties lors de période de stress ou d'anxiété.	1	2	3	4
4. "Faire le vide" lors de périodes prévues à cet effet	1	2	3	4

C- FORMULATIONS DEJA PROPOSEES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

1. Se situer par rapport à ses comportements d'apprentissage.
2. Voir II, B. 10.
3. Voir II, B. 11.
4. Voir II, B. 9.
5. Reconnaître les types d'anxiété associés aux examens.
6. Modifier son dialogue intérieur et utiliser des moyens pour gérer activement son stress sur le plan scolaire.

COURS: CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI

7. Développer des attitudes de tolérance, de respect d'autrui, de souplesse sociale et d'ouverture d'esprit.
8. Se sensibiliser aux conséquences paralysantes des habitudes comportementales sur toute forme de renouvellement de soi.
9. Voir I, B. 7.
10. Réduire le stress associé à la nouveauté qu'implique toute initiative créatrice.

D- REFORMULATIONS OU AJOUTS

IX. ORIENTATION

A- CONNAITRE SES GOUTS ET SES ASPIRATIONS

1. Identifier et analyser ses goûts et aspirations.	1	2	3	4
2. Identifier le type de travail ou d'activité souhaité.	1	2	3	4
3. Se situer réalistement face au cheminement envisagé.	1	2	3	4

B- CONNAITRE SES POSSIBILITES

1. Identifier ses habiletés et aptitudes.	1	2	3	4
2. Identifier les forces et les faiblesses de son dossier scolaire.	1	2	3	4
3. Evaluer les possibilités d'atteindre le niveau exigé par tel ou tel emploi désiré.	1	2	3	4
4. Analyser les parcours possibles menant au type de travail désiré.	1	2	3	4
5. Consulter des professionnels afin de s'informer des avenues possibles.	1	2	3	4

C- CONNAITRE LE MONDE DU TRAVAIL

1. Analyser les diverses possibilités du monde du travail.	1	2	3	4
2. S'informer auprès des professionnels quant à la situation de l'emploi.	1	2	3	4
3. S'informer auprès des personnes compétentes des divers aspects de la vie professionnelle lors des visites industrielles ou conférences.	1	2	3	4
4. Développer une vision d'ensemble des possibilités offertes par le milieu.	1	2	3	4
5. S'informer de tous les programmes offerts par les collèges.	1	2	3	4
6. Identifier clairement toutes les étapes du cheminement vers l'objectif désiré.	1	2	3	4

D- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

NIL

A- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

F. MOTIVATION

A- MOTIVATION

1. Identifier les plaisirs resultant de la connaissance et du développement d'habiletés.	1	2	3	4
2. Identifier les avantages personnels decoulant de la connaissance et du développement d'habiletés.	1	2	3	4
3. Identifier les objectifs justifiant les apprentissages presents.	1	2	3	4
4. Identifier les succès passés.	1	2	3	4
	1	2	3	4

B- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: LINGUISTIQUE

1. Savoir identifier et reconnaître ses principales difficultés et qualités.
2. Renforcir les compétences de l'élève en matière de correction et de perfectionnement.
3. Rendre l'élève conscient de la qualité des textes qu'il produit.

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

4. Se sensibiliser aux dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage.
5. Favoriser l'acquisition d'habiletés cognitives nécessaires à la maîtrise de ses activités d'apprentissage.
6. Se situer par rapport à ses comportements d'apprentissage.
7. Voir II, B. 14.

COURS: CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI

1. Voir I. B. 1-2-4-6-7-8-9.

C- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

VI. INVENTION-CREATION

A- COGNITIF

1. Elaborer des hypothèses à partir de données.	1	2	3	4
2. Envisager un dépannement théorique de la matière connue.	1	2	3	4
3. Imaginer des applications pratiques des théories observées.	1	2	3	4
4. Organiser des périodes de 'brainstorming'.	1	2	3	4
5. Imaginer d'autres avenues à la résolution d'un problème connu.	1	2	3	4
6. Imaginer ou envisager des liens entre des phénomènes.	1	2	3	4

B- AFFECTIF

1. Imaginer d'autres façons de vivre.	1	2	3	4
2. Changer de rôle (prof/étudiant; homme/femme) ...	1	2	3	4
3. Transformer des textes dramatiques en comédie ...	1	2	3	4

C- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: PHILOSOPHIE, PENSEE ET DISCOURS

1. Elaborer et réorganiser des hypothèses.
2. Composer des sophismes.

COURS: CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI

1. Montrer que la créativité n'est pas le fruit du pur hasard.
4. Promouvoir la flexibilité imaginative, l'originalité, la fluidité avec laquelle on peut être créatif.
5. Voir I, B, 10.
6. Prendre conscience que la créativité se peut être sollicitée par une utilisation bêtement mécanique de techniques spécialisées.
7. Se familiariser à la créativité en tant que processus psychologique.
8. Utiliser plus régulièrement et plus facilement ses capacités créatrices dans le quotidien.

D- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

VII. PLANIFICATION-ORGANISATION

A- PLANIFICATION DU TRAVAIL

1.	Identifier de façon détaillée le travail à faire.	1	2	3	4
2.	Organiser celui-ci selon un ordre logique.	1	2	3	4
3.	Identifier les priorités.	1	2	3	4
4.	Identifier les outils et la démarche nécessaires avant de commencer.	1	2	3	4

B- PLANIFICATION DU TEMPS DE TRAVAIL

1.	Evaluer le temps nécessaire à l'exécution des travaux ou activités.	1	2	3	4
2.	Faire un horaire quotidien et un calendrier.	1	2	3	4
3.	Diviser le travail de façon à pouvoir en contrôler le déroulement.	1	2	3	4

C- PLANIFICATION DE LA VIE PERSONNELLE

1.	Découper la journée ou la semaine en fonction des activités et des travaux à faire.	1	2	3	4
2.	Prévoir des périodes de repos et de loisirs.	1	2	3	4
3.	Suivre la planification établie.	1	2	3	4
4.	Analyser l'horaire établi et juger de son réalisme.	1	2	3	4
5.	Prévoir des périodes vides pour les imprévus.	1	2	3	4

D- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

1. Définir des objectifs réalistes de changement qui tiennent compte des ressources identifiées et des lacunes à corriger dans sa façon d'apprendre.
2. Connaître et utiliser des stratégies d'apprentissage qui visent à améliorer le rendement scolaire.
3. Planifier et appliquer un programme d'autogestion comportementale afin d'atteindre les objectifs de changement souhaité.
4. Décrire l'utilisation de son temps.
5. Etablir un horaire; utiliser un agenda.
6. Appliquer l'ensemble des lois et des stratégies nécessaires pour une gestion efficace de son temps.
7. Reconnaître et respecter la loi de la performance optimale.
8. Voir II. B. 16.

8- RE/FORMULATIONS OU AJOUTS

VIII STRUCTURATION-FORMULATION

A- ECRIT

1. Connaître le sens des mots (usage du dictionnaires, etc).	1	2	3	4
2. Connaître les structures de la langue française.	1	2	3	4
3. Vérifier la construction des phrases.	1	2	3	4
4. Relire plusieurs fois son texte.	1	2	3	4
5. Rédiger des textes relevant de différents types de discours.	1	2	3	4

B- IDEES

1. Faire un plan et un brouillon.	1	2	3	4
2. Distinguer les idées principales des idées secondaires: l'introduction du développement et de la conclusion.	1	2	3	4
3. Expliquer les liens entre les idées.	1	2	3	4

C- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: PHILOSOPHIE, PENSEE ET DISCOURS

1. Employer la langue comme outil d'organisation de clarification, d'expression et de communication de la pensée rationnelle.
2. Développer les habiletés intellectuelles suivantes: conceptualiser, analyser, définir, argumenter et conclure, juger et critiquer.
3. Voir I, B, 14.
4. Distinguer la vérité d'une proposition de la validité d'une déduction.
5. Reconnaître les parties d'une proposition.
6. Distinguer une certitude d'une possibilité.
7. Distinguer différents modèles d'énigmes.
8. Décoder et réorganiser des informations.
9. Distinguer un discours structuré d'un discours non structuré.
10. Identifier les éléments du discours quotidien.
11. Identifier les éléments du discours publicitaire et/ou de propagande.

COURS: LINGUISTIQUE

12. Identifier les composantes de la langue et décrire son fonctionnement.

13. Appliquer les techniques d'analyse linguistique à diverses variantes du français, notamment du francoquébécois.
14. Reconnaître l'influence des réalités sociales sur les pratiques linguistiques.
15. Utiliser les notions linguistiques susceptibles d'accroître la compréhension du discours littéraire et non littéraire.
16. Améliorer la qualité de la langue écrite par des exercices d'écriture et par la rédaction de plusieurs textes.
17. Amener l'élève à réfléchir sur la langue écrite et parlée dans la communication quotidienne.
18. Faire connaître la logique de fonctionnement d'une langue.
19. Faire connaître les structures profondes d'un discours quel qu'il soit par des analyses et des mises en application.
20. Amener l'élève à se constituer un lexique personnel.

COURS PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

21. Définir un modèle de communication.
22. Dresser un plan analytique d'un discours.

3- REFORMULATIONS OU AJOUTS

II LOGIQUE ET RAISONNEMENT

A- LIENS LOGIQUES

1. Identifier et formuler des liens de causalité entre deux phénomènes.	1	2	3	4
2. Distinguer la cause d'un effet.	1	2	3	4
3. Distinguer une prémisse d'une conclusion.	1	2	3	4
4. Trouver une conclusion valide à partir de prémisses et vice versa.	1	2	3	4
5. A partir de données, imaginer des hypothèses.	1	2	3	4
6. Distinguer une implication d'une corrélation.	1	2	3	4

B- RAISONNEMENT

1. Distinguer les discours narratifs, prescriptifs, etc.	1	2	3	4
2. Identifier les différents éléments d'une argumentation.		1	2	3 4
3. Distinguer une hypothèse, d'un fait, d'une conclusion.	1	2	3	4
4. Définir certains concepts.	1	2	3	4

5. Formuler des propositions, des déductions, des inductions...	1	2	3	4

C- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: PHILOSOPHIE, PENSEE ET DISCOURS

1. Acquérir des connaissances sur la pensée discursive... et savoir en reconnaître les principaux éléments.
2. Distinguer l'argumentation rationnelle de l'expression des sentiments ou convictions et de la reproduction des idées reçues.
3. Identifier, analyser et évaluer diverses sortes de pensées et de discours.
4. Identifier certaines contributions de la philosophie au développement de la pensée critique.
5. Voir I, 2 - 14.
6. Distinguer un jugement d'une proposition.
7. Voir VIII, C, 4-5-6-7.
8. Reconnaître les principaux éléments du raisonnement inductif.
9. Evaluer un raisonnement inductif.
10. Reconnaître les principaux éléments d'un raisonnement déductif; distinguer celui-ci du raisonnement inductif.
11. Distinguer la vérité de la validité d'un raisonnement.
12. Dégager les règles de validité du raisonnement déductif.
13. Analyser et construire des raisonnements déductifs.
14. Reconnaître les éléments d'un raisonnement disjonctif et en dégager les règles.
15. Reconnaître les éléments des raisonnements conditionnels et bi-conditionnels; en dégager les règles qui les régissent respectivement.
16. Distinguer différents modèles d'enjeux; développer une stratégie de résolution de problèmes.
17. Distinguer un fait d'une opinion, identifier ceux-ci dans un texte.
18. Se situer par rapport au concept de vérité.
19. Reconnaître la nécessité de la justification des opinions.
20. Identifier les sources de connaissance.
21. Etablir la différence entre justifier et convaincre.
22. Identifier les erreurs de logique les plus courantes et les argumentations déguisées en raisonnements.
23. Trouver, évaluer et composer des explications.
24. Identifier les éléments des discours scientifiques et philosophiques.
25. Reconnaître la fonction des différents types de discours; les analyser.
26. Construire un texte d'opinion bien structuré; identifier les principaux éléments d'un texte.
27. Poser la problématique de la connaissance.
28. Situer et résumer les conceptions empiriste, matérialiste et idéaliste de la connaissance; se situer par rapport à ces conceptions.

COURS: LINGUISTIQUE

29. Parfaire la capacité d'analyse et de raisonnement sur l'utilisation de l'analyse de texte et de la dissertation.

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

30. Comparer, distinguer et critiquer ces deux approches (behavioriste et théorie cognitive) quant à leur façon de concevoir l'apprentissage chez l'humain.

B- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

X. METHODE DE TRAVAIL INTELLECTUEL

A- FORMULATIONS DEJA PRESENTES DANS LES PLANS D'ETUDES

COURS: CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI

1. Initier à un ensemble de techniques favorisant l'éveil de la créativité.

COURS: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

2. Familiariser l'élève avec les notions et le vocabulaire utilisé dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage.
3. Favoriser l'acquisition d'habiletés cognitives nécessaires à la maîtrise de ses activités d'apprentissage.
4. Connaître les principes de base et les lois de l'apprentissage, tels que définis par les deux principaux courants théoriques: le béhaviorisme et la théorie cognitive.
5. Définir des objectifs réalistes de changement qui tiennent compte des ressources identifiées et des lacunes à corriger dans ses façons d'apprendre.
6. Voir VII, D, 3; II, 6, 16; VII, D, 7.
7. Expliquer pourquoi et comment on prend des notes.
8. Reconnaître et utiliser différentes stratégies de préparation aux examens à l'intérieur d'une planification à court terme, à moyen et à long terme.

COURS: LINGUISTIQUE

NIL

COURS: PHILOSOPHIE, PENSEE ET DISCOURS

NIL

C- REFORMULATIONS OU AJOUTS

_____

_____

ANNEXE II

CREATIVITE, MOTIVATION ET AFFIRMATION DE SOI "953-005-86"

(SYNTHESE DE LA PREMIERE ET DE LA DEUXIEME SESSION)

AVANT-PROPOS

Quelques clarifications s'imposent avant d'aborder la description de ce cours qui aspire au changement d'attitudes chez l'élève. Il est important que la démarche empruntée ne se limite pas à viser des acquisitions purement intellectuelles puisque la connaissance formelle d'un phénomène ne garantit pas nécessairement la capacité de s'en servir adéquatement dans le quotidien.

Ce type de cours, inédit dans le réseau collégial québécois, est une première tentative avec toutes les incertitudes que cela comporte: quarante-cinq heures de cours suffiront-elles à amorcer un changement de comportement chez l'élève? Le cours peut-il vraiment combler certaines lacunes identifiées chez des élèves en difficulté d'apprentissage?

Compte-tenu du contexte expérimental dans lequel l'intervention pédagogique évolue, du type de clientèle visé par cette même intervention et enfin des contraintes qu'exerce l'adoption d'une approche globale impliquant un maximum d'harmonisation, il devient complexe d'atteindre les objectifs propres à ce cours. Ils se définissent comme suit: prôner l'originalité dans la résolution de problèmes de tous les jours, encourager l'élève à prendre des risques sans craindre l'erreur, le suggérer de se laisser aller dans une démarche de créativité, l'engager à s'affirmer dans un climat de confiance en explorant l'inhabituel et tenter d'éveiller chez lui le désir de mobiliser ses ressources (dont il ignore souvent l'existence). Il serait donc inconcevable d'élaborer ce cours dans un cadre conventionnel, beaucoup plus approprié pour un apprentissage cognitif ou formel.

L'élève en difficulté d'apprentissage accuse des faiblesses marquées en français écrit ou oral, dans son habileté à prendre des notes et à assumer une discipline dans sa vie académique. Il tend aussi à s'éparpiller quand vient le temps d'allier imagination et production fonctionnelle dont le résultat se veut sérieux; d'autre part, l'intervention pédagogique couvrant plusieurs dimensions fondamentales chez l'élève et se voulant la plus globale et harmonisée possible, impose des contraintes particulières qui risquent fort de compromettre l'atteinte des objectifs du cours.

En effet, cultiver la prise de notes (qui est une activité strictement convergente), multiplier les travaux écrits dont plusieurs d'envergure (ce qui ne s'éloigne guère d'un cadre traditionnel), évaluer régulièrement et de façon sommative plusieurs productions de l'élève, tout cela renforce l'image contraignante du cours. De plus la succession des évaluations sommatives ignore à l'élève de voir réussir les tâches données sans avoir eu vraiment le temps d'évoluer dans ses attitudes, base même des comportements qui régissent la qualité de ses productions.

Une importante contradiction se dégage alors de l'ensemble de ces données car plusieurs sont difficilement conciliables. Les exigences de l'intervention pédagogique et plusieurs visées de ce cours se heurtent continuellement. Mais il est possible de résoudre cette contradiction. Elle oblige l'élève à "fonctionner" selon un double registre: répondre à des exigences qui sont, par nature, difficilement formalisables. Elle engage également les professeurs de faire en sorte que le cours puisse continuellement s'adapter aux singularités de chacun des élèves! Cette flexibilité nécessaire au cadre de ce cours, se confronte aux exigences de la rigueur académique et en fait un projet expérimental en constante évolution. Au fil des années, le noyau du cours s'est déplacé de l'élément "créativité" vers une forme d'"exploration de soi". Les trois dimensions, "créativité", "motivation" et "affirmation de soi" demeurent les guides conducteurs mais suite à l'évaluation du cours, notre action pédagogique s'est axée davantage vers la première.

Orientation du cours

Cours pour l'ensemble des cours de formation générale offerts par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science MESS, ce cours a pour vocation de contribuer au développement intégral de l'être humain. Développement qui doit lui assurer l'apprentissage de notions utilisables, tout en consolidant les attitudes engendrant une intégration sociale positive et un fonctionnement socio-économique stimulant.

Ainsi que le démontrent plusieurs recherches en créativité, un tel mandat se réalise par le développement de l'affirmation de soi, de la motivation et par le biais privilégié de la créativité. D'ailleurs cette voie nous paraît intimement liée à plusieurs dispositions psychologiques fondamentales comme la curiosité intellectuelle, le désir de comprendre et de percer l'inconnu, qui sont des attributs de la motivation, et d'autre part la confiance en soi, l'acceptation du risque qui sont des attributs de l'affirmation de soi.

Ainsi, l'élève cheminera-t-il vers des niveaux d'activation motivationnelle et affirmative de son potentiel dans le cadre de l'heuristique. Relever le défi de la découverte provoque généralement la satisfaction d'avoir osé et réussi, et stimule le désir d'aller plus loin.

1. Objectifs généraux

1.1 Familiariser l'élève à la créativité en tant que processus psychologique.

1.2 Promouvoir chez lui l'affirmation de soi en éveillant son potentiel créateur.

1.3 Motiver l'élève à relever des défis en induisant chez lui une attitude positive face aux risques qu'implique inévitablement toute recherche de solution à un problème.

1.4 Lui faire prendre conscience de ses ressources personnelles, souvent autant encombrées que ses limites.

1.5 L'aider à utiliser plus régulièrement et facilement ses capacités créatrices dans le quotidien.

2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

Amener l'élève à:

2.1 Adopter une ouverture d'esprit pour acquérir une tolérance et le respect inconditionnel de ce qui est non familier ou différent.

-l'ouverture d'esprit est ici essentielle à la démarche proposée;

-la tolérance fait allusion à:

.la capacité de s'exposer à la nouveauté;
.développer une capacité d'écoute et de respect d'autrui;
.l'aptitude à remettre ses habitudes en question;
.vivre adéquatement l'incertitude.

2.3 Démystifier la créativité.

-Un ensemble de concepts et d'attitudes sera exposé à l'élève pendant le semestre.

2.4 Se rendre compte des ressources créatrices qu'il possède, montrer qu'il n'est pas nécessaire d'être génial ou chanceux pour en faire preuve.

-Il s'agit ici de développer un sentiment de compétence, à la base de la confiance en soi, et favorisant la prise de risques.

-Cet objectif touche aussi le thème de la légitimité de soi;

-une telle prise de conscience ne peut qu'amorcer une démarche vers une meilleure connaissance de soi.

2.5 Appliquer un ensemble de techniques favorisant l'éveil de la créativité.

2.6 Promouvoir chez lui la flexibilité imaginative, l'originalité et la fluidité.

-La flexibilité est en relation avec l'ouverture d'esprit, l'originalité s'associe à la possibilité de s'éloigner du conformisme, et enfin la fluidité se rapproche de la capacité d'associations diversifiées.

2.7 Développer une pensée divergente pour qu'il l'intègre dans son quotidien.

-On vise ici la recherche de l'originalité, de la fantaisie, de l'insolite impliquant la curiosité, le goût du risque et l'acceptation de s'éloigner du domaine de la logique conventionnelle.

2.8 Reconnaître la valeur de ses initiatives même lorsqu'elles paraissent banales.

2.9 Développer son initiative personnelle:

-ces deux objectifs visent avant tout le développement du sentiment de légitimité de soi dans le but de promouvoir la motivation à l'accomplissement et l'affirmation de soi.

2.9 Cultiver le besoin de s'engager entièrement dans les activités auxquelles il participera.

-quoique la motivation et l'affirmation de soi soient également impliquées ici, la prise de risques, l'enthousiasme et une certaine attitude ludique sont nettement visés par cet objectif.

2.10 Affronter le stress associé à toute nouvelle tâche.

-en tant qu'obstacle à la créativité, à la motivation et à l'affirmation de soi, le stress est souvent relié à l'autocritique excessive, la dépréciation de soi, la peur du ridicule ou celle de se tromper, ainsi qu'à certains conditionnements sociaux.

2.11 Explorer certains éléments qui feront prendre conscience des conséquences paralysantes de certaines habitudes l'empêchant de se développer.

-Les habitudes constituent souvent les structures conventionnelles et sécurisantes de base dans lesquelles se confine l'individu. Elles sont responsables de la répétition des schèmes

contacts à partir desquels naissent entre autres le conformisme et la résistance au changement.

1. Méthodologie

1.1 Considérations générales

L'affirmation de soi, la motivation et la créativité ne s'acquièrent pas par des cours magistraux mais essentiellement par des exercices pratiques. Ceux-ci permettront à l'élève de faire un apprentissage expérientiel plus complet qui sera compatible avec les objectifs précédemment mentionnés.

Les exercices ou ateliers devraient contenir les étapes suivantes:

1. Activité vécue selon les prescriptions prévues par ses auteurs.

2. Retour sur les aspects théoriques inhérents au contenu du cours. C'est alors capital que l'élève se situe affectivement, en analysant ses réactions (le fonctionnement propre à sa personnalité) vécues pendant l'atelier. Ce deuxième temps permettant d'importantes mises au point, la qualité du suivi du professeur s'en ressentira.

Des discussions et des synthèses présentées de façon plus ou moins magistrale seraient de rigueur, aidant l'élève à consolider le lien entre la théorie et son vécu.

1.2 Proposition d'une nouvelle formule pédagogique particulière

1.2.1 Phase d'exploration de soi

Il nous semble opportun de consacrer plusieurs semaines (3 ou 4) à l'exploration de soi étant donné l'importance pour l'élève de prendre conscience des attitudes de base pour pouvoir s'engager de façon fonctionnelle et réaliste dans un processus de changement personnel.

Malgré la position majeure occupée par la créativité, on pourra se permettre lors des premiers ateliers d'en négliger l'aspect technique.

1.2.2 La reformulation

A cause de la difficulté d'écoute et d'un certain manque de disponibilité psychologique chez l'élève, des exercices de reformulation doivent s'intégrer dès le début du semestre dans le but de pallier à une certaine fermeture intellectuelle chez l'adolescent.

1.2.3 Exploration de la convergence

Dans la démarche d'exploration de soi, le concept de convergence et les limites qui s'y rattachent doivent être abordées dès le commencement.

En explorant sa personnalité, l'élève aura l'occasion de se familiariser avec la convergence car une démarche rigoureuse se révèle un obstacle à la créativité de son développement personnel et l'incite en même temps au respect des normes rassurantes de la société.

3.3.4 Initiation à la divergence

Ici commencerait la transmission proprement dite d'éléments de créativité, à savoir l'affirmation de soi et la motivation.

Dans la phase préliminaire, on tentait d'instaurer un climat de confiance. Tout en renforçant cette perspective, on pourra y harmoniser le développement d'une attitude de divergence qui représente la toile de fond de toute technique de créativité. Cette disposition psychologique nous apparaissant essentielle à l'atteinte des objectifs les plus fondamentaux du cours.

3.3.5 Quelques suggestions concernant l'originalité, la fluidité et la flexibilité

L'originalité

Certaines techniques comme le brainstorming, impliquent une production d'idées les plus diverses pour démontrer de l'originalité. Mais puisque généralement l'élève s'ennuie relativement vite, il faudra fixer des objectifs quantitatifs qui soient d'abord modestes; par ailleurs, l'élève pourrait procéder à des analyses de cas et reconnaître dans un cadre hypothétique, du matériel à la fois original et fonctionnel.

La flexibilité

Compte tenu de la position de l'élève de niveau collégial, au niveau de sa recherche d'absolu et de vérité, nous suggérons dans un premier temps de l'exposer à des modèles de flexibilité par le biais d'analyses de cas, suivies d'exercices pratiques.

La fluidité

Étroitement lié à l'originalité et à la flexibilité, cet élément nécessite un travail régulier. Des exercices hebdomadaires (évalués ou non) des travaux de longueur moyenne mais fréquents semblent préférables.

3.3.6 Reconnaissance de la valeur des initiatives

L'élève moyen, comme la plupart des êtres humains, se révèle convergent, relativement rigide, peu original et plus ou moins sûr de lui. Nous devions rappeler ces faits afin de mieux situer les suivants.

Une certaine contradiction se retrouve dans la tâche dichotomique assumée par le professeur. D'une part, il doit encourager l'élève à se laisser aller, c'est-à-dire à s'exprimer légitimement, donc à risquer et à s'affirmer; d'autre part, il tente aussi de lui faire prendre conscience de ses limites, de ses fantaisies, qui se bornent souvent aux stéréotypes et aux préjugés les plus communs, ce qui demeure évidemment un comportement très convergent.

Par conséquent il faudra savoir composer avec une certaine susceptibilité de l'élève qui, à cet âge, n'amortit pas toujours les échecs, si anodins soient-ils. Ce cours vise la promotion de la motivation et de l'affirmation de soi mais on sait combien cette dernière est fragile à cette étape de la vie. Aussi faut-il s'habituer à accepter toute tentative, même maladroite de fantaisie de l'élève: les ateliers en classe existent avant tout pour stimuler, donc motiver à l'effort.

3.2.7 Participation du professeur

Autant que possible le professeur aurait avantage à participer, au même titre que l'élève, à certains ateliers. Ainsi peut-il servir de modèle à l'élève qui s'accordera le droit d'explorer plus à fond sa fantaisie.

En conclusion, quelle que soit la formule pédagogique adoptée par l'enseignant, ouverture d'esprit, attitude d'écoute et souplesse devront alimenter le climat de la classe pendant toute la durée du cours, dont le but est d'augmenter l'affirmation de soi, la créativité et la motivation de l'élève.

4. Contenu

Le statut particulier accordé à la créativité dans ce cours justifie l'absence de contenu spécifique pour l'affirmation de soi et la motivation puisque ces deux éléments sont des composantes fondamentales des multiples dimensions de la créativité. On y retrouvera par exemple l'exploration des valeurs et des attitudes individuelles engendrant la peur du risque ou le manque de confiance en soi, dans le cadre de l'affirmation de soi, ou encore l'exploration de la résistance au changement dans le cadre de la motivation.

4.1 Définition de la créativité

- Aptitude, technique, processus ou produit?
- Notions de divergence et de convergence.

On veillera à faire preuve de souplesse lorsqu'on tente de définir la créativité afin de ne pas en dresser un tableau figé, donc inexact.

4.2 Naissance de la créativité

- Survol des grands initiateurs: Osborn, Guilford, Parnes, Gordon, Meadow, Torrance, Kurisbaki, etc.

Il ne s'agit pas d'effectuer tout l'historique du mouvement de créativité mais simplement d'en évoquer quelques grands événements.

4.3 Créativité, secret initiatique ou instrument quotidien?

Il est suggéré ici de présenter à l'élève certains cas de créativité au moyen de lecture ou d'audition sélectionnée parmi l'abondance de documentation. Cela lui permettra:

A) de se sensibiliser à la grande diversité des circonstances dans lesquelles la créativité se manifeste et d'établir une première démystification;

B) de formuler et de partager certaines de ses idées préconçues au sujet de la créativité, lui donnant ainsi l'occasion d'amorcer le changement d'attitudes préconisé par ce cours.

4.4 Les obstacles psychologiques à la créativité et à l'affirmation de soi:

A) L'éducation:

- familiale, scolaire et culturelle
- attitudes et valeurs
- préjugés

B) La crainte de la nouveauté:

- insécurité
- manque de confiance en soi
- défaitisme ou négativisme

C) La peur de se tromper:

- stress
- peur de risquer ou de perdre
- jugement de valeur
- perméabilité aux critiques négatives et à l'autoritarisme

D) Les habitudes:

- conditionnements
- refus de se remettre en cause
- résistance au changement

E) L'esprit de compétition:

- trop grand besoin de valorisation
- soi défensif et soi agressif

F) Le goût de la logique et le refus du rêve:

- rationalisme
- la peur de se "laisser aller"

G) La crainte du ridicule:

- peur d'être jugé
- timidité
- manque de confiance en soi ou en l'autre

H) L'étroitesse d'esprit:

- manque de sens de l'humour
- esprit critique et obtus
- rigidité psychologique
- conformisme

I) Difficulté de se défaire des structures:

- surplanification
- manque d'autonomie

- bureaucratie lourde
- leadership oppressant

J) Difficulté à généraliser et à penser par abstraction.

G) Climat de méfiance:

- mauvais climat affectif entre pairs
- leadership maladroit
- porter des jugements

L) Recherche de la certitude et de la vérité

M) Intolérance face à l'attitude ludique

4.3 Facteurs psychologiques pouvant favoriser la créativité

A) Capacité de fantaisie:

- rêver éveillé
- l'imagerie mentale

B) Flexibilité psychologique:

- esprit souple
- tolérance

C) Originalité:

- recherche et valorisation de l'inhabituel

D) Aimer, valoriser et rechercher l'aspect ludique dans toute activité

E) Confiance en soi:

- le goût du risque
- autonomie
- moi légitime

F) Être curieux:

- se poser des questions
- aimer connaître
- chercher à améliorer

G) Climat socio-affectif empathique:

- attitude de support
- tolérance
- acceptation gratuite d'autrui
- savoir écouter
- coopération

4.6 Techniques et méthodes utilisées en créativité, créativité individuelle, à deux ou en groupe

A) L'impact de ce qu'Osborn nomme l'effet de "contagion" entre les membres d'un groupe de travail.

B) Les effets de la collaboration et de la complémentarité.

Pensée divergente:

A) "Penser ailleurs", fondement même de toute activité.

B) Savoir diverger sans divaguer ou l'art de "faire le fou" de façon fonctionnelle et utilisable dans le réel.

C) Percevoir un principe fondamental et non une technique.

Brainstorming d'Osborn:

A) Les règles de base:

- l'exclusion de tout jugement critique;
- la spontanéité de l'imagination;
- le renouvellement continu des idées;
- les combinaisons et les améliorations d'idées.

B) Son utilité

C) Ses limites

La synectique de Gordon:

Approche analogique qui peut être décrite comme une technique permettant de saisir les relations évidentes ou dissimulées qui existent entre des phénomènes quasi indépendants; on utilise ensuite ces ressemblances pour en tirer des idées qui apporteront des solutions au problème posé.

Il s'agit donc d'établir un système de ressemblances et de relations permettant de passer d'un univers à un autre, afin d'aller y recueillir toutes les possibilités de solutions qui s'y trouvent.

Ainsi plus on s'éloigne du problème réel, plus on atteint des régions inconçues, plus on augmente les chances de trouver des réponses originales.

Nous retrouvons les éléments de base suivants:

A) Les fondements ("le pouvoir d'écarter un immédiat brillant en faveur d'un futur plus incertain, mais peut-être plus riche").

B) Les états psychologiques:

- détachement
- identification

- temporisation
- spéculation
- autonomie de l'objet

C) Mécanismes rendant le familier insolite:

- analogie personnelle
- analogie directe
- analogie fantastique
- analogie symbolique

La check-list d'Osborn (concassage)

Le 'concassage' est un excellent stimulant pour l'imagination dans la mesure où il force à se poser des questions inhabituelles et à remettre en cause ce qui était conçu comme constituant la meilleure réponse à un problème donné.

Osborn propose des questions qui stimulent l'idéation: cette technique est pratiquement utilisable pour n'importe quel sujet (objets, pensées, thèmes, principes, procédés, etc.).

A) Autres utilisations:

- De quelle nouvelle façon utiliser ceci?
- Comment modifier ceci pour s'en servir d'une telle façon?

B) Adaptation:

- A quoi ceci pourrait-il ressembler?
- Quelle idée puis-je incorporer à ceci?

C) Modification:

- Comment améliorer ceci?
- Et si nous changions la forme de ceci?

D) Substitution (technique du ceci au lieu de cela):

- Que peut-on employer d'autre à la place de ceci?

E) Addition:

- Quel autre ingrédient ajouter à ceci?

F) Multiplication:

- Si on mettait cinq fois plus de ceci?

G) Diminution:

- Si c'était plus petit ou plus léger?

H) Omission et division:

- Que se passerait-il en enlevant ceci?
- Peut-on séparer ce procédé en étapes?

I) Sous-estimation: condensation à l'extrême.

J) Réarrangement:

- Dispose-t-on des éléments dans un autre ordre?

K) Renversement:

- Pourquoi ne pas intervertir les rôles?

L) Combiner:

- Faire un mélange de ceci avec cela?

La méthode morphologique de Zwicky:

A) Méthode ordonnée servant à observer les diverses réalités posant un problème. Il s'agit d'une perspective systématique de l'ensemble des solutions possibles d'un problème général donné.

B) Technique reposant également sur le principe de bi-sociation.

C) Applications très diversifiées.

La bi-sociation de Koestler:

Mise en rapport des faits, des idées, des produits et des concepts qui appartiennent à des domaines ("matrices" selon Koestler) différents.

Technique des mots inducteurs aléatoires:

Technique consistant, en partant d'un problème, à mettre celui-ci en relation successive avec des mots pris au hasard, par exemple dans un dictionnaire.

A travers ces relations insolites vont naître des idées de solutions qui ne seraient pas venues de façon spontanée, par exemple à l'aide du brainstorming.

Malgré ses apparences illogiques et aléatoires, cette technique, qui est très efficace pour développer le sens de la bi-sociation, est utilisée avec succès en application réelle. Elle correspond, si l'on veut, à l'attitude du chercheur qui est obsédé par son problème et ne peut s'empêcher de le mettre en relation avec tout ce qui entre dans son champ de perception.

Les relations forcées:

Technique reposant sur la mise en relation de plusieurs termes pris au hasard et eux-mêmes reliés à un problème donné.

Il s'agit de mettre certains termes choisis en relation fonctionnelle, c'est-à-dire, que chacun doit se trouver en situation active et non pas seulement en situation anecdotique par rapport au problème.

Les matrices de découvertes de Moles:

Méthode qui consiste en un tableau à double entrée, permettant de mettre en rapports divers éléments qui n'étaient pas destinés à se rencontrer à priori.

De ces 'rencontres organisées' vont surgir des idées nouvelles qui permettront de résoudre le problème posé ou plus exactement, de déceler les territoires (les intersections) dans lesquels il est possible d'apporter des innovations.

Les matrices ont des applications très diverses. Il s'agit d'un exemple classique de technique combinatoire.

Interlog (démarche multilogique):

Un instrument par lequel ses auteurs nient l'opposition entre logique et créativité. Prétendant que tout chemin que l'esprit emprunte est sous-tendu par une logique, la créativité peut alors être définie comme un essai pour ne pas privilégier de chemin particulier dans l'exploration d'un champ problématique.

Grâce à la mise en oeuvre d'une approche multilogique, on pourra couvrir et découper le champ du problème en suivant plusieurs traces, on augmente les chances d'arriver à des solutions originales.

Quelques caractéristiques:

A) Technique qui peut être appliquée à pratiquement tous les problèmes.

B) Méthode très flexible, utilisable aussi bien individuellement qu'en groupe, tant pour une recherche de quelques heures que pour un période de plusieurs mois.

C) Deux phases:

- créativité d'analyse
- créativité d'invention

Le rêve éveillé dirigé (R.E.D.) de R. Desoille:

A) Technique praticable seul mais plus rentable en groupe.

B) Technique productive mais difficile à employer en groupe.

C) Permet l'accès direct aux ressources cachées de l'humain et une mise en oeuvre originale de ces ressources, grâce à des processus qui obéissent aux lois de la convergence.

D) Permet une mobilisation des différentes couches du psychisme, une meilleure communication entre elles, une excitation de l'aptitude à fantasmer et une stimulation de la pensée latérale.

Liste d'attributs de Crawford:

A) Technique similaire au brainstorming.

B) S'applique surtout aux objets ou aux situations.

C) On y vise avant tout une description détaillée, un éventail de caractéristiques ou d'attributs.

D) Son apport pour stimuler la fluidité et la flexibilité. Il force l'esprit à observer beaucoup de choses et dans de nombreuses directions différentes.

Synonyme - antonyme:

A) Technique qui ressemble au "listing d'attributs" sans y être identique.

B) Aide surtout à trouver, pour un terme ou un concept, une série d'équivalents.

La purge de Freud et Jung:

A) Technique de liquidation du connu.

B) Permet au participant de se libérer de toutes ses pensées plus ou moins conscientes, afin de se rendre disponible à un travail en groupe visant la nouveauté.

C) Ne vise pas la recherche instantanée d'idées nouvelles, il s'agit tout simplement d'une mise en condition individuelle.

Analyse défectuologique:

Elle consiste à dresser une liste exhaustive des défauts et des insatisfactions ressenties à l'égard de l'usage des objets ou la pratique des institutions.

Le chemin de l'invention de Dewey:

A) Son auteur se défend bien d'en faire une méthode en soi.

B) Il nous invite à considérer cet outil méthodologique comme une approche pédagogique adaptée à la recherche en créativité.

C) Systématisation intéressante de la démarche de solution de problème faisant appel à la créativité.

D) Les étapes:

- Définir le problème.
- Chercher les causes d'apparition du problème.
- Faire une analyse multidimensionnelle du problème.
- Abstraire et généraliser.
- Critiquer l'existant.
- Rechercher les idées améliorant l'existant.
- Transformer ces idées en solutions possibles.
- Réaliser des fiches d'idées.
- Définir une situation idéale.

- Imaginer de nouvelles règles du jeu.
- Imaginer des idées d'innovation.
- Définir les moyens de réalisation de ces idées.
- Définir les solutions avec leurs critères d'évaluation.

Etant donné l'impossibilité d'établir une liste complète de toutes les techniques existantes, nous terminerons ici par une brève énumération non commentée d'outils suggérés par quelques auteurs connus.

Suggérés par Jean-Pierre Boi:

- MATRIC: matrice d'éloignement créatif
- Structures latentes
- Concepts analogiques associés
- Profils subjectifs du produit
- Profils analogiques problématiques
- TACA: techniques associatives à caractère antithétique
- Périscope
- ITC: interview de tribus créatives
- Identification
- Nouveau concept circulaire
- Katori

Suggérés par Morris I. Stein:

- The "Free Eye"
- Modification
- Use of the ridiculous
- Input - output
- Pak Ba
- Forced relationships
- Checklists

Suggérés par Michel Pontier:

Soixante-quatre exercices relevant des méthodes analogiques, antithétiques et aléatoires, incluant aussi des ateliers d'approfondissement sur les rapports interpersonnels, de présentation et de sensibilisation à ce qui nous entoure.

Suggérés par Hubert Jaoui:

- Des exercices de sensibilisation dont le but est essentiellement de promouvoir la disponibilité à la créativité et la pleine utilisation du potentiel humain, par le biais d'un déconditionnement culturel inhibant l'affirmation de soi.
- Exercices visant une meilleure perception de soi.
- Exercices de perception du monde extérieur.
- Exercices de rencontre.
- Exercices de libération de l'agressivité.
- Exercices facilitant la cohésion du groupe.

Suggérés par Alex F. Osborn:

Une quantité appréciable de sujets de réflexion et de discussion concernant essentiellement les facteurs, psychologiques, matériels, ou autre, qui influencent la créativité.

Un nombre équivalent d'exercices pratiques destinés à assouplir l'esprit, à vaincre les résistances au changement, à démystifier la créativité et à initier à ses propres techniques.

Suggérés par Bernard Demotz:

Divers exercices s'inscrivant dans le cadre des techniques présentées par l'auteur, en voici quelques-uns:

- Il était une fois
- Les animachines
- Bonne route
- Le jeu des si
- Un monde nouveau
- Le regard neuf
- Les crayons créatifs
- Le commerçant embarré
- Le naufragé sur l'île déserte
- Les points communs
- etc.

Suggérés par Ball et Palomares (dans Trans-formation):

Une quantité appréciable d'exercices présentés dans quarante-huit cahiers, représentant autant de thèmes précis dont l'affirmation de soi et la créativité.

Au moins une cinquantaine de ces exercices seraient applicables au cours.

N.B. La créativité ne relevant pas uniquement de l'intellect ou de la sémantique, on devra considérer tous les exercices qui intègrent diverses activités motrices, sensorielles et artistiques: mime, danse, dessin, modelage, bricolage, exercices d'éveil du corps, etc.

5. Bibliographie

AGVAR, C., COTTON, M. ET MARIOT, J.P. 56 fiches d'animation créative. Paris, Éd. d'Organisation, 1976.

ANDERSON, Barry F. The Complete Thinker. New-Jersey, Prentice-Hall inc., 1980.

ASTRUC, L. Test de classification et de sélection des créativités. Paris, Librairie Maloine S.A., éd., 1982.

BALL, G., PALOMARES, U.N. Trans-formation. Québec, Actualisation idk inc. éd., 1985.

BARRON, Franck. Creative Person and Creative Process. Holt, Rinehart and Winston, inc., 1969.

BEAUDOT, Alain. La créativité à l'école. Paris, P.U.F., 1980.

BEAUDOT, Alain. La créativité. Dunod. Paris. 1971.

BESSIS, P. et JAOUI, H. Qu'est-ce que la créativité? Paris, Dunod. 1972.

BOTTON, M. 50 fiches de créativité appliquée. Paris. Éd. d'Organisation. 1980.

DEMORY, Bernard. La créativité en pratique et en action. Paris. Chotard et Associés éd., 1978.

DEMORY, Bernard. La créativité en 50 questions. Paris, Chotard et Associés éd., 1976.

DESCHAMP, Chantal. Créativité et Satori. Montréal, Agence d'Arc Inc., 1983.

FUSTIER, Michel. Pratique de créativité. Paris. Entreprise Moderne d'Édition.

GLOTON, Robert et CLERO, Claude. L'activité créatrice chez l'enfant. Casterman. 1971.

JAOUI, Hubert. Crea. Prat., Paris, Epi s.a. éditeurs. 1979.

JAOUI, Hubert. Clefs pour la créativité. Paris, Éditions Seghers. 1975.

KOESTLER, Arthur. Le cri d'Archimède. Calmann-Lévy. 1965.

LANDRY, Yvan. Créer --- se créer. Montréal, Québec/Amérique. éd., 1982.

OSBORN, Alex F. L'imagination constructive. Paris, Dunod, 1971.

PAGE, André. Créativité et pédagogie ouverte. Ville de Laval, Éditions NHP, Vol. II. 1977.

PARNES, S.J. Creative Behaviour guidebook. New York, Scribner. 1967.

PFEIFFER, W. et JONES, J.E. Le répertoire de l'animateur de groupe. Québec. Actualisation idh inc., éd., 1982.

PRINCE, Georges M. The pratice of Creativity. New York, Collier Books, 1972.

ROUCHOUSSE-LENOIR, Françoise. La créativité personnelle. Éditions Universitaires. Paris. 1973.

ROUQUETTE, Michel-Louis. La créativité. Paris, P.U.F., 1973.

SIMON, P. et ALBERT, L. Les relations interpersonnelles. Éd. Agence d'ARC, 19[illegible].

SOL, Jean-Pierre. Techniques et méthodes de créativité appliquée. Éditions Universitaires. Paris. 1974.

STEIN, Morris I. Stimulating creativity, Vol I. New York, Academic Press inc., 1974.

VERALDI, Brigitte et VERALDI Gabriel. Psychologie de la création. Paris. C.E.P.L., 1972.

VERNON, P.E. Creativity. Baltimore, Penguin Books Ltd., 1970.